



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Análisis de la formación docente y su repercusión en la producción  
textual de estudiantes de una universidad de Lima, 2020

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Doctor en Educación

**AUTOR:**

Mtro. Hipólito César Vilca Panti (ORCID: 0000-0003-0670-9005)

**ASESORA:**

Dra. Violeta Cadenillas Albornoz (ORCID: 0000-0002-4526-2309)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

**Lima – Perú**

**2020**

### **Dedicatoria**

Para mi padre, Cipriano Vilca Calderón, quien no pudo ver este logro en vida, pero ha de sentirse muy orgulloso por mí, y para mi madre, Rosa María Panti Sabina, quien siempre se contenta cada vez que le cuento sobre mis éxitos y, ni bien acabé con mis estudios de maestría, me incitó a continuar con este doctorado

### **Agradecimiento**

A todos los docentes que me orientaron en mi camino de la investigación académica, particularmente a las doctoras Violeta Cadenillas Albornoz, a Estrella Esquiagola Aranda y a Milagritos Rodríguez Rojas, así como a todos quienes participaron en la realización de este estudio

## **Página del jurado**

### **Declaratoria de autenticidad**

Yo, Hipólito César Vilca Panti, estudiante de doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, de la sede Lima Norte, declaro que el trabajo académico titulado “Análisis de la formación docente y su repercusión en la producción textual de estudiantes de una universidad de Lima, 2020”, presentado en 159 folios para la obtención del grado académico de doctor en Educación, es de mi autoría.

Por lo tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación con la identificación correcta de toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajo académico.

No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este estudio no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente para la búsqueda de plagios.

De encontrarse el uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinan el procedimiento disciplinario.

Lima, 28 de julio de 2020



---

Hipólito César Vilca Panti

DNI N.º 07526170

## Índice

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Resumo	xi
I. Introducción	1
II. Método	16
2.1. Tipo y diseño de investigación	16
2.2. Escenario de estudio	17
2.3. Participantes	17
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
2.5. Procedimiento	19
2.6. Método de análisis de información	20
2.7. Aspectos éticos	21
III. Resultados	22
3.1. Descripción de la recolección de datos cualitativos	22
3.2. Reducción de datos y generación de categorías	22
IV. Discusión	28
V. Conclusiones	35
VI. Recomendaciones	36
VII. Propuesta	37
Referencias	39
Anexos	46

## **Índice de tablas**

Tabla 1	Participantes de la investigación	17
Tabla 2	Actividades del Programa de formación continua para los docentes que imparten el curso de redacción	38
Tabla 3	Cronograma de actividades del Programa de formación continua para los docentes que imparten el curso de redacción	38

## **Índice de figuras**

Figura 1	Teoría sustantiva de las categorías formación inicial, formación continua y enseñanza de la producción textual	34
----------	--	----



## **Resumen**

La investigación “Análisis de la formación docente y su repercusión en la producción textual de estudiantes de una universidad de Lima, 2020” surgió de la preocupación por las dificultades que presenta una cantidad significativa de estudiantes universitarios en su producción textual, aunque cuentan con docentes que les enseñan cursos de redacción. En ese sentido, se tuvo como objetivo analizar la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y su repercusión en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Este trabajo de paradigma interpretativo corresponde al enfoque cualitativo. Es de tipo orientada a la comprensión del contexto, su método es inductivo y su diseño, fenomenológico-hermenéutico. Se trabajó con 5 docentes que imparten un curso de redacción, un estudiante de cada uno y 2 coordinadores del curso. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada y el instrumento fue una guía de entrevista mediante Zoom y el formulario de Google.

Se obtuvo como resultado que la formación de los docentes se corresponde con las carreras que estudiaron en pregrado, la universidad de procedencia, y los conocimientos que adquirieron en su formación inicial, así como con diplomados, estudios en posgrado, y capacitaciones de su formación continua, propias o propuestas por la misma universidad donde laboran. Su formación se manifiesta en su práctica docente durante la planificación, la textualización y la revisión, y repercute de manera desfavorable en la producción textual de sus estudiantes cuando desconocen ciertos aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos.

**Palabras clave:** formación de docentes, formación básica, formación continua, enseñanza, producción textual

## **Abstract**

The research "Analysis of teacher training and its impact on the textual production of students at a university in Lima, 2020" arose from concern about the difficulties that a significant number of university students present in their textual production, even though they have teachers who teach them writing courses. In this sense, the objective was to analyze the training of teachers who teach a writing course and its impact on the textual production of students in the first cycle of a private university in Lima.

This work of interpretative paradigm corresponds to the qualitative approach. It is of the context-oriented type, its method is inductive and its design is phenomenological-hermeneutic. We worked with 5 teachers who teach a writing course, one student from each and 2 course coordinators. The technique used was the semi-structured interview and the instrument was an interview guide using Zoom and the Google form.

The result was that the training of teachers corresponds to the careers they studied in undergraduate, the university of origin, and the knowledge they acquired in their initial training, as well as with diplomas, graduate studies, and training of their continuing education, own or proposed by the same university where they work. Their training manifests itself in their teaching practice during planning, textualization and revision, and has an unfavorable effect on the textual production of their students when they are unaware of certain theoretical, pedagogical and technological aspects.

**Keywords:** teacher training, basic training, continuous training, teaching, text production

## **Resumo**

A pesquisa "Análise da formação de professores e seu impacto na produção textual dos estudantes de uma universidade em Lima, 2020" surgiu da preocupação com as dificuldades que um número significativo de estudantes universitários apresenta em sua produção textual, mesmo tendo professores que lhes ensinam a escrever cursos. Neste sentido, o objetivo era analisar a formação dos professores que ministram um curso de redação e seu impacto na produção textual dos alunos do primeiro ciclo de uma universidade particular em Lima.

Este trabalho de paradigma interpretativo corresponde à abordagem qualitativa. É orientado ao contexto, seu método é indutivo e seu design é fenomenológico-hermeneutic. Trabalhamos com 5 professores que ministram um curso de redação, um aluno de cada um e 2 coordenadores de curso. A técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada e o instrumento foi um guia de entrevista usando o Zoom e o formulário Google.

O resultado foi que a formação dos professores corresponde às carreiras que eles estudaram na graduação, a universidade de origem e os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, bem como com diplomas, estudos de pós-graduação e formação de sua formação contínua, próprios ou propostos pela mesma universidade onde eles trabalham. Seu treinamento se manifesta em sua prática de ensino durante o planejamento, textualização e revisão, e tem um efeito desfavorável na produção textual de seus alunos quando eles desconhecem certos aspectos teóricos, pedagógicos e tecnológicos.

**Palavras-chave:** formação de professores, formação básica, formação contínua, ensino, produção de textos

## **I. Introducción**

Una de las mayores capacidades que debe tener el hombre es saber manifestar sus ideas. De lo contrario, no podría transmitir lo que piensa o siente en distintas circunstancias. Precisamente, la comunicación se encuentra muy arraigada en la vida del ser humano por su naturaleza funcional y social. Sin embargo, de acuerdo con Ondrusek (2012), hace falta que las ideas puedan ser transmitidas con orden y claridad en contextos más formales como el académico o profesional. Por consiguiente, si bien se aprende en un contexto familiar, se requiere que se consolide en el ámbito escolar o universitario a través de determinados cursos (Nilson, 2014).

Particularmente, de acuerdo con la OEDC (2016), Alemania, Grecia o México, países de distinta cultura a nivel mundial, introdujeron programas, cuya duración es de todo el día en el ámbito escolar y ofrecen una educación suplementaria. Esta incorpora cursos sobre comunicación, además de tecnología de información o idiomas, lo cual es valioso y repercutirá en el desarrollo de los estudiantes en la etapa universitaria.

En lo que respecta a América Latina, para Moyano (2018), en Argentina, se requiere dejar de pensar en la escritura universitaria como una carga de la docencia y, más bien, incorporarla al currículum o asignársela a profesores de las materias específicas a una carrera, mientras que en otros países como Colombia y Bolivia, Álvarez (2017) y Espinoza (2017), respectivamente, coinciden en que los estudiantes en la universidad podrían haber obtenido cierta información para redactar su texto, pero esta no se manifiesta en su producción, debido a que desconocen procesos como la planificación, no estructuran adecuadamente y hace falta consistencia en su desarrollo.

En Perú, según Castillo (2019), enseñar a redactar se basa en experiencias teóricas. Esto implica que, en la etapa escolar, los docentes apuntan a aspectos gramaticales de reconocimiento o clasificación de sujeto y predicado, sustantivo y verbo, entre otros, y nociones básicas de ortografía que se limitan a su aplicación en palabras u oraciones sueltas, mas no en la producción textual. Si ello ocurre, evidentemente, en el ámbito universitario, son notorias las dificultades que los estudiantes presentan cuando requieren manifestar sus propias ideas en distintas circunstancias comunicativas.

Dicho esto, el presente estudio se realizó en una universidad privada de Lima. En esta institución, dentro del área de Humanidades, se imparten cursos relacionados con la redacción, los cuales corresponden a los primeros ciclos. Aunque sus objetivos consisten en que los estudiantes logren desarrollar su producción textual, se advirtió que

una parte significativa de ellos tienen ciertas dificultades durante las etapas de este proceso. Ocurre que no organizan adecuadamente la información en sus escritos cuando planifican, no desarrollan de manera sólida sus ideas ni son claros con ellas, desconocen en cierta medida el uso de estrategias explicativas o de argumentación, tienen problemas con la construcción de oraciones, emplean un lenguaje no formal, y no aplican las normas ortográficas y de puntuación convenientemente, así como que no revisan y corrigen sus textos con la reflexión y el cuidado requeridos.

Es posible que, por un lado, las dificultades de los estudiantes en su producción textual se deban a su falta de responsabilidad, desinterés, desmotivación, manejo de tiempo, faltas e inasistencias continuas a clases, o a su procedencia escolar. Sin embargo, por otro lado, es probable que los docentes que imparten sus cursos de redacción constituyan un factor fundamental. En otras palabras, si estos últimos no cuentan con una adecuada formación, lo cual se evidencia en aspectos como el dominio temático, pedagógico y tecnológico, entre otros, difícilmente se podrá conseguir el logro esperado.

Si el problema persiste, los estudiantes tendrán dificultades para responder una pregunta de un examen o redactar un pequeño párrafo. Esto se agravará aún más si la extensión del texto solicitado fuese mayor como un ensayo, un informe, una monografía o una tesis. Incluso, sus limitaciones no pasarán desapercibidas cuando ellos egresen de la universidad, y deban redactar textos variados y en distinto soporte como artículos científicos, artículos en blogs, proyectos, posts en redes sociales o libros. Por otra parte, si la formación de los docentes no es la adecuada, tendrán dificultades para lograr los objetivos de los cursos de redacción, lo cual no solamente repercutirá en sus estudiantes, sino también en la institución donde laboran.

Ante ese panorama, con esta investigación, se pretende analizar la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y su repercusión en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Al respecto, en el ámbito internacional, se investigó la problemática descrita, lo que, para este caso, constituyen los antecedentes.

Mendoza, Escobar y Boza (2018) realizaron un estudio sobre el rol del docente universitario y el desarrollo de la escritura académica. Su objetivo fue diagnosticar el desarrollo de la escritura académica en una universidad de Ecuador según las percepciones de los docentes, por lo cual utilizaron un procedimiento cuali-cuantitativo. Así, fundamentaron teóricamente el tema y, tras aplicar un cuestionario, consiguieron la

información para ser analizada. Su conclusión fue que la escritura académica no es una preocupación de todos los docentes en todos los niveles de enseñanza. Además, señalaron que existía un desconocimiento del rol que desempeña la escritura académica dentro de la universidad, por lo que persisten los errores de escritura.

González y Cutanda (2017) investigaron la formación continua de los docentes de enseñanza obligatoria, y su incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Su objetivo fue analizar dicha formación con respecto al impacto que tiene en su quehacer y en el aprendizaje de los estudiantes de cinco comunidades autónomas en España. Para la información cuantitativa, usaron un cuestionario en línea dirigido a los docentes de enseñanza obligatoria. En cambio, para la cualitativa, emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observaciones de aula. Concluyeron que esta modalidad de formación no solo es un factor que influye, sino que hay otros elementos como las creencias y la motivación. Además, si esta se enfoca en la metodología para que se desarrolle la enseñanza, el resultado es positivo. Sin embargo, no se deben descuidar otros aspectos como los contenidos, la evaluación o los recursos.

Molina (2017) investigó la escritura académica, la argumentación y las prácticas de enseñanza en el primer año universitario. Su objetivo fue determinar cómo los docentes de una carrera en Letras de una universidad pública de Argentina consiguieron vincular sus prácticas acerca de la escritura académica con las de enseñanza. Corresponde a un enfoque cualitativo y es una investigación de casos múltiples. Por ello, consiguió los resultados de las entrevistas a los estudiantes y la recopilación de sus productos textuales. Concluyó que las limitaciones que ellos tienen al leer y escribir no deben remitirse únicamente a problemas que provienen de la educación básica o a sus limitaciones particulares. Más bien, son muy influenciadas por la práctica docente, la cual se relaciona con su formación.

Ries, Yanes y González-Carriedo (2016) llevaron a cabo una investigación sobre la formación docente en Estados Unidos y Europa. Su objetivo fue realizar una comparación de los principales elementos que conforman tres modelos de formación docente en cuanto a duración y currículum. De enfoque cualitativo, se basaron en la información recabada en cada institución. Concluyeron que la formación de los docentes tiene un propósito común. Su estructura tiene una orientación profesional a fin de formar futuros maestros como mediadores entre el desarrollo y el aprendizaje sociopersonal, así como para formar ciudadanos capaces de tomar decisiones, autónomos y críticos dentro de la sociedad. No obstante, la principal diferencia es si la

selección de los docentes debe ser al comienzo de la formación, en el proceso o al final de la formación inicial, ya en el mismo trabajo. Por ello, una buena formación y selección de docentes es y debe convertirse en la base de cualquier sistema educacional.

O'Brien, Marken y Petrey (2016) efectuaron una investigación acerca de las percepciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la redacción. Su objetivo fue realizar una exploración acerca de tales percepciones en un curso intensivo de escritura requerido para quienes pretendiesen pasar de pregrado a una maestría en la Eastern Kentucky University. Este estudio es descriptivo y emplearon una encuesta para recopilar la información. Los resultados revelaron como elementos sustanciales que se necesitan estrategias de instrucción para apoyar la escritura académica, que los estudiantes valoran la retroalimentación explícita del instructor, que una experiencia de escritura exitosa abre la posibilidad de que los estudiantes mejoren su futuro profesional, y que los alumnos desarrollan los hábitos de un escritor estructurado y pedagógico según las condiciones en la construcción de la tarea.

Santiago y Fonseca (2016) realizaron un estudio sobre el significado de ser un buen profesor en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad Autónoma de Chiapas. Su objetivo fue conocer cuáles son las concepciones de lo que significa ser un “buen profesor”. De enfoque cualitativo, es un estudio de caso que se basa en la interpretación de las opiniones de docentes encuestados a través de un cuestionario con preguntas abiertas. Concluyeron que las características de un “buen profesor” se inscriben en su formación académica, en la vocación, en los valores y que se cuenta con varios modelos para constituirse como uno.

Por su parte, entre las investigaciones de autores peruanos, se pueden considerar como antecedentes a los siguientes.

Pease (2018) investigó el enfoque formativo en la formación inicial de los docentes de una facultad de Educación de una universidad privada de Lima. Su objetivo fue ofrecer herramientas pertinentes para analizar y contar con un procedimiento aplicable a estudios mayores. Es de enfoque cualitativo. En ese sentido, seleccionó un caso de forma instrumental, el cual posibilitase las condiciones suficientes para formar al educador, y que permitiera investigar el panorama y las perspectivas de todos los participantes. A partir de la revisión de la literatura y la entrevista a estudiantes, docentes y autoridades, concluyó que, durante su formación inicial, los futuros docentes viven situaciones orientadas a una construcción social y personal de los conocimientos teórico-prácticos que le permitirán ejercer la docencia. Esta se realiza en un contexto de

reflexión y es guiado por sus maestros. Además, se promueve la construcción de aprendizajes y existen espacios para el beneficio de los procesos de aprendizaje a partir del desarrollo de estrategias de enseñanza relacionadas con el constructivismo.

Eléspuru (2018) investigó la competencia comunicativa desde el enfoque socioformativo en el plan curricular de las escuelas profesionales de una facultad de una universidad de Piura. Su objetivo fue fomentar que la competencia comunicativa se incluya en los distintos planes curriculares. Para ello, efectuó un diagnóstico acerca de la enseñanza de dos cursos de Lenguaje y realizó un análisis de una muestra no probabilística de 14 sílabos que fue referente para diseñar una nueva propuesta experimental. Como resultado, halló que inicialmente los estudiantes estaban insatisfechos con la enseñanza impartida por los docentes, así como con la evaluación, en gran medida, porque cada docente trabajaba a criterio personal, y no había un trabajo institucional ni de equipo. Sin embargo, posteriormente a aplicar la propuesta, hubo una mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Flores (2017) investigó la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de estudiantes de primer año de una universidad de Lima. Su objetivo fue realizar un análisis acerca de la relación que había entre ambas. Como diseño de investigación empleó el descriptivo-correlacional. Los instrumentos que usó fueron un cuestionario acerca de estrategias metacognitivas y una tarea de escritura que se evaluó mediante una rúbrica. Como resultado, halló que la metacognición se encuentra vinculada a la producción textual, porque producir un texto implica que el estudiante pase por un proceso reflexivo frente a las acciones que debe realizar en la planificación, textualización y revisión. Por ello, importa que los diseños curriculares contemplen que la producción textual sea transversal a los distintos cursos de la universidad.

Grimaldi (2016) llevó a cabo una investigación acerca de la formación inicial del docente y el desempeño laboral en una universidad de Lima con el objetivo de demostrar la relación existente entre ambas. De enfoque cuantitativo, es de tipo no experimental y correlacional de corte transversal. Formuló 20 preguntas de tipo Likert en una encuesta que fue aplicada a los docentes para obtener información sobre su comportamiento mediante las dimensiones de las dos variables. Así, concluyó que había una relación positiva y moderada entre ellas, así como entre su capacidad pedagógica, su emocionalidad, sus funciones, las relaciones interpersonales y el resultado.

Sánchez-Nizama (2015) investigó los procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos. Su objetivo fue identificar los



procesos cognitivos que se manifestaban en la redacción de este tipo de textos de estudiantes del segundo ciclo de una universidad de Piura para inferir los aciertos y los desaciertos que ellos evidencian en la producción textual de un curso de argumentación. De enfoque cuantitativo, analizó los textos producidos por los estudiantes mediante la observación indirecta y concluyó que, al no realizar o completar los procesos mentales involucrados en la escritura como determinar los argumentos o tener un sustento sólido, tienen limitaciones en el desarrollo de esta capacidad comunicativa.

Como enfoques teóricos de la formación docente, Monterrosa, Benavides y Cantillo (2018) señalaron que, en el siglo XVIII, la ilustración francesa promulgó que, para que la humanidad progrese, la educación se constituye como un factor fundamental. En uno de sus postulados, esta corriente definió el perfil profesional del docente como un conjunto de determinadas características personales que él debe poseer. Algunas de ellas son una educación de gran nivel, una cultura general sólida y amplia, sabiduría y paciencia. No obstante, si bien la consideración de este conjunto de rasgos es fundamental en la práctica educativa, desde aquel siglo hasta el XXI, el cual se encuentra enmarcado en la globalización, en el desarrollo continuo de las tecnologías y en la difusión permanente de conocimiento e información, las exigencias son distintas y se requiere poseer otras características relacionadas con la formación docente.

Según el Minedu (2012), las profesiones evolucionaron en función con los cambios de las sociedades. Por ello, surgieron otras exigencias y necesidades en los diferentes ámbitos de la vida del hombre. Además, se requirieron conocimientos nuevos y habilidades coherentes con las nuevas formas de entendimiento del desarrollo y de cada relación existente entre los seres humanos. Es así como, en la docencia, se distinguen características generales que se pueden encontrar en otras profesiones

Entre las características generales o compartidas, en primer lugar, destacan la colegiada. Esta tiene como finalidad asegurar que los futuros profesionales consigan aprender y desarrollar las competencias esperadas de la carrera. Asimismo, como su práctica profesional es social e institucional, debe existir un contacto con los demás miembros del equipo docente y directivo, y se tiene que relacionar con ellos para realizar coordinaciones, planificaciones y la puesta en práctica de los procesos pedagógicos en la institución educativa, así como su evaluación.

En segundo lugar, se presentan las características reflexivas. Estas repercuten en que el educador se identifique cada vez más con su profesión. Es por ese motivo que reflexiona a partir de su quehacer social. También, examina, decide, piensa de manera

crítica y desarrolla distintas habilidades que le permitan lograr los aprendizajes esperados. En ese sentido, es importante que reflexione continuamente sobre su práctica docente, la revise y la mejore como un recurso esencial de su trabajo.

En tercer lugar, destacan las características relacionales. Esta trata sobre la construcción de lazos sociales, afectivos y cognitivos, los cuales permiten que ser docente sea una actividad profesional de tipo cultural, subjetivo y ético. Entonces, como la relación entre el educador y su estudiante es fundamental, se necesita que el maestro sea respetuoso, cuidadoso y muestre interés por él. Así, la enseñanza constituye un cúmulo de interacciones concretas en el aula y en la institución educativa, las cuales implican desarrollar procesos afectivos y emocionales, y ser tolerantes y flexibles.

En cuarto lugar, es importante considerar las características éticas. Estas se manifiestan cuando el docente es responsable y asume un compromiso con cada estudiante, sus aprendizajes y su formación como ser humano. También, reconoce y respeta las diferencias de distinta índole presentes en la institución educativa.

Por otro lado, las características específicas que el docente debe considerar se relacionan con las funciones que él cumple, las cuales son culturales, políticas y pedagógicas. La primera hace alusión a que se necesita contar con amplios conocimientos del entorno a fin de encarar retos culturales, económicos, políticos y sociales, así como los que se relacionan con el contexto internacional y nacional. Esto supone la capacidad para que se impartan los aprendizajes contextualizados según lo que cada sociedad propone y espera de sus jóvenes generaciones.

La segunda se refiere a que el educador tiene el compromiso de formar a sus estudiantes como seres humanos y ciudadanos que se orienten a transformar las relaciones sociales a partir de un enfoque de equidad y justicia. Esto debe ocurrir porque tiene la misión de construir sociedades con menor desigualdad, con más justicia y libertad, y con ciudadanos responsables, activos, respetuosos y conscientes del medio donde viven. Además, es porque pretende, mediante una identidad común, consolidar al país, lo que implica que el docente tenga un claro conocimiento de la realidad.

La tercera alude a saberes específicos. En otras palabras, se relacionan con los saberes pedagógicos que se construyen en la reflexión de la teoría y la práctica, lo cual permite apelar a diversos saberes para que el educador cumpla su función. Incluso, hace referencia a la enseñanza en sí que involucra que sea capaz de suscitar el compromiso, la disposición y el interés de los estudiantes para que aprendan y se formen.

En cuanto a las teorías relacionadas con la formación docente, para Mandal (2017) esta se define como el cúmulo de actividades que posibilitan al maestro adquirir conocimientos, habilidades y competencias, los cuales se asocian con la carrera que estudió en alguna institución para ejercer la enseñanza. En el ámbito universitario, el docente labora en la institución formativa que tiene el mayor nivel que existe en contraste a inicial, primaria y secundaria, por lo que debería tener una mayor formación docente. Sin embargo, en su gran mayoría, no la recibieron para ejercer esa función, debido a que ingresaron en el equipo de docentes posteriormente a la formación que tuvieron de los contenidos propios de su área en instituciones superiores, lo cual no garantiza su competencia docente. Incluso, pueden carecer de formación pedagógica, dado que, por lo general, no sintieron la necesidad de formarse de ese modo.

Fandiño, Bermúdez y Varela (2016) señalaron que la formación docente constituye un proceso a largo plazo que implica oportunidades y experiencias que se planifiquen de forma sistemática a fin de impulsar que el maestro crezca y se desarrolle en su profesión. De acuerdo con ello, se puede incorporar tanto el concepto de la autoformación, que se refiere a todas las acciones encaminadas a que el docente se mejore a sí mismo, se perfeccione y se desarrolle por decisión propia, así como el de la heteroformación, la cual incluye las mismas acciones, pero que no las decide el mismo maestro y que, incluso, pueden ser impuestas. En ese sentido, la formación docente se refiere a un proceso de acciones que implica darse forma y dar.

Según Gairín (2011), de manera general, se podría afirmar que la formación de los docentes se realiza para el desarrollo de determinadas funciones. Primero, es para analizar situaciones formativas, ya sea que se produzcan en contextos formales o no formales. Segundo, tiene como fin el diseño, el desarrollo y la evaluación de programas, así como de acciones curriculares que se adapten a los contextos en cuestión, de materiales y de proyectos. Tercero, pretende apoyar y orientar el progreso de los estudiantes. Cuarto, es para coordinar activamente con los colegas y con toda entidad relacionada con el proceso de formación. Quinto, tiene la finalidad de fomentar la participación e impulsar los procesos innovadores y la mejora para promover que la formación sea de calidad y, en consecuencia, haya un desarrollo profesional pertinente. Por lo tanto, se deben considerar la buena preparación, es decir, el dominio del conocimiento que transmite, el que sea un profesional innovador, que no se resista al cambio, la formación sólida teórico y metodológica, la actualización constante en los temas y materias que imparte, que conozca programas y planes de estudio, así como la

capacidad para diseñar estrategias que permitan lograr un buen resultado de aprendizaje en los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, según Khanal (2006), la importancia de la formación docente radica en el hecho de que los maestros producen otros profesionales. Por ese motivo, los profesores son componentes importantes de todo un proceso educativo. Su desempeño adquiere un rol fundamental para cambiar a toda la sociedad según las necesidades de un país. En ese sentido, la formación del docente universitario tiene que guardar correspondencia con el perfil que se estableció con anterioridad como referente, por lo que se consideran ciertos componentes y funciones de una imagen de docente de modo general y, particularmente, para el educador que se desenvuelve en el ámbito universitario. Por lo tanto, Mallia (2015) indicó que la formación insuficiente de los docentes puede ser un factor sustancial para no lograr los objetivos como es que los estudiantes aprendan a producir textos.

A partir de lo anterior, la formación inicial y la formación continua constituyen dos categorías de esta investigación y todas las características relacionadas con cada una de ellas son sus subcategorías, es decir, por un lado, la carrera estudiada en pregrado, los conocimientos teóricos adquiridos, las estrategias metodológicas y los conocimientos tecnológicos, mientras que, por el otro, las capacitaciones específicas en producción textual y en docencia, los diplomados y los estudios de posgrado.

En ese sentido, según Mas (2011), en el ámbito universitario, la categoría formación inicial se define como aquella que los docentes adquieren cuando se encuentran estudiando una carrera en la etapa de pregrado, la cual puede ser en Educación, Lingüística o Literatura, entre otras, y la universidad de procedencia, pública o privada. En el caso de sus subcategorías, se debe considerar el área de conocimiento particular, en este caso relacionado con temas de producción textual; la metodología, que permite el logro de los aprendizajes significativos; y el uso de la tecnología, que sea acorde con las exigencias actuales, entre otros aspectos. Además, en la última etapa de esta formación inicial, se podría realizar una alternancia junto a profesores que se constituyan un punto de referencia para los docentes novatos por su competencia pedagógica lograda a lo largo de su carrera.

A su vez, la categoría formación continua se orienta a mejorar la práctica docente, en función del contexto educativo, y en coherencia con las necesidades de los educadores y con su formación inicial. Para Martín (2015) se define como un conjunto de procesos que generan que los maestros aprenden a aprender y a comprender, a

efectuar análisis de las circunstancias en las que se encuentran inmersos y a la reflexión acerca de su quehacer cotidiano y, definitivamente, sobre enseñar. Por este motivo, para mejorar el proceso educativo en la universidad, es fundamental sentir la necesidad de ser responsable profesional y socialmente para obtener nuevos conocimientos y destrezas de forma continua, de tal modo que optimicen su quehacer diario y fomenten una cultura profesional. Esta debe permitir que ellos se actualicen con capacitaciones, según sus necesidades, en este caso como docentes de redacción; de diplomados, cuyos temas sean de mayor especialización, y estudios de posgrado, acordes con el área donde se desempeñan como debería ocurrir con la enseñanza de la producción textual.

Por otro lado, como enfoques teóricos de la producción de textos, en el marco del surgimiento de la psicología cognitiva, Gardner (1985) revolucionó los fundamentos filosóficos y psicológicos de los estudios sobre las habilidades del ser humano al poner énfasis en ciertos principios, los cuales son los siguientes: que es posible estudiar la mente, que existen procesos y subprocesos que componen las habilidades y que los estudiantes son capaces de formular hipótesis creativas si se enfrentan a distintas tareas, como es el caso de las habilidades lingüísticas.

Según Grabe y Kaplan (1996), los principios postulados por Gardner en el ámbito de la escritura permiten volver a evaluar la naturaleza de este proceso y las distintas formas como es aprendida y enseñada. Siguiendo esa línea, los enfoques de la producción textual se focalizan en el descubrimiento de que el estudiante realiza y de la voz que él tiene como autor. Asimismo, se centra en el proceso de escritura, el cual está regido por metas que incluyen subprocesos como la planificación, crucial antes de la redacción, y la retroalimentación que se efectúa con las versiones previas.

Un primer enfoque es el expresivo. En este, se sostiene que quienes escriban deben seguir sus voces e intentar expresarse con libertad. Visto de ese modo, en realidad, no se puede aprender a escribir. Lo que ocurre, más bien, es que el escritor nació con cualidades y no se hace en el proceso. De acuerdo con Elbow (1981), esto quiere decir que existe una base biológica que genera que el sujeto realice un proceso creativo y libre, pero ese intento básicamente es una práctica instruccional.

Un segundo enfoque es el cognitivo. Dentro de este, Flower y Hayes (1984) desarrollaron un modelo del proceso del escribir basado en que los procesos de componer se caracterizan por su interacción y se realizan simultáneamente. Además, afirmaron que es un acto guiado por metas y que los escritores con mayor experiencia redactan de manera distinta a los inexpertos por seguir más los procesos y haber

desarrollado más la competencia. A su vez, este modelo tiene tres procesos principales: la planificación, la textualización y la revisión, los cuales deben ser supervisados por un control ejecutivo con más énfasis cuando el escritor es novato.

A partir de lo anterior, Bereiter y Scardamalia (1993) propusieron otro modelo más consistente, ya que consideraron la comprensión de aquello que realizan los autores cuando producen el texto y las razones por las que escriben de maneras distintas. Es por ello que el proceso de producción de textos no asume un modelo único de procesamiento. Por el contrario, considera diferentes, dado que algunos escritores logran solo reproducir el conocimiento mientras que otros llegan a transformarlo.

El cognitivo renovado es el tercer enfoque. Hayes (1996) incorporó el componente afectivo. En ese sentido, los aspectos más resaltantes son incorporar la memoria de trabajo, incluir componentes emocionales y motivacionales, e incorporar el conocimiento lingüístico en la memoria de largo plazo. Por otra parte, los procesos cognitivos se reorganizan y se denominan de la siguiente manera: la interpretación textual, que corresponde en parte a la revisión del modelo anterior; la reflexión, que corresponde a la planificación; y la producción textual, que se refiere a elaborar el texto.

El cuarto enfoque es el social que parte de la aplicación del concepto de comunidades discursivas, de la lingüística funcional y de la etnografía educacional. Martin (1989) sostuvo que es necesario que la escritura enfatice la conexión entre el uso del lenguaje y el propósito social de los textos. Esto significa que debe saber usarse la escritura para comprender el mundo, y que se pueda realizar mediante la noción de género y de la escritura factual. Sin embargo, es conveniente afirmar que, si bien se requiere la comprensión de los factores sociales influyentes en la escritura, no se deben descuidar los componentes de la cognición y del discurso, contexto social o discurso.

Sobre las teorías relacionadas con la producción textual, según Cassany (1989), la escritura es un código lingüístico independiente que, por más que se relacione con el código oral, evidencia características propias. Por ese motivo, supone todo un conjunto de aspectos situados en diferentes niveles del sistema de la lengua, es decir, la ortografía, la puntuación, la estructura, la construcción de oraciones, la redacción del texto y el estilo (Álvarez y Boillos, 2015).

Roldán y Zabaleta (2016) señalaron que, si la escritura es académica, se requiere, a su vez, que el autor domine gradualmente las funciones y las formas avanzadas del lenguaje, las cuales se encuentran inmersas en componer estructuras que sean mayores a la palabra. Por su parte, Al Fadda (2012) indicó que la escritura

académica es una actividad mental y cognitiva, ya que es un producto de la mente. En ese sentido, se accede, se evalúa y sintetiza las palabras, ideas y opiniones de otros para desarrollar una propia voz académica. Por ello, importa en gran medida que los estudiantes evidencien lo que extrajeron de los demás y lo que es su producto personal.

De acuerdo con Galve (2007), la producción textual es la representación a través de signos (o letras) de lo que se piensa. Tiene una naturaleza interactiva y dialógica y, como lo refirieron Castelló, Bañales y Vega (2010), involucra un conjunto de procesos cognitivos, el cual es producto de un trabajo mental y de una actividad discursiva compleja relacionada con aspectos sociales, históricos y culturales.

Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2002) señalaron que la producción textual se define como una habilidad lingüística que proporciona, comunicarse de manera efectiva y coherente a quien la posee. Su dominio competente depende de la destreza y el conocimiento que se tenga de microhabilidades, los cuales incluyen aspectos mecánicos y motrices hasta los procesos más reflexivos para seleccionar la información y ordenarla, así como las estrategias cognitivas para generar ideas, revisar y reformular.

Además, Gómez (2002) indicó que la producción de texto es un sistema complejo de escritura. En otras palabras, es un conjunto sistemático de representaciones de significados de la lengua. Por consiguiente, en el contexto comunicativo, su función es netamente social. Para Hinostroza (1974) es un proceso dinámico de construcción psicomotora y cognitiva, el cual se relaciona con el actuar, aunado con las relaciones sociales y la afectividad.

Por otra parte, según Bailey (2014), las razones más comunes para escribir pueden incluir responder una pregunta, informar sobre algún hecho, discutir algún acerca de algún tema o emitir una opinión, entre otros. Sea cual fuese el caso, la producción textual involucra procesos de planificación, la redacción con oraciones ordenadas, cohesionadas y con coherencia, y la revisión del texto a fin de corroborar si se expresa convenientemente la intención comunicación (Jumariati y Sulisty, 2017).

Según lo anterior, la enseñanza de la producción textual es la tercera categoría de este estudio y se asumen como sus subcategorías a la planificación, la textualización y la revisión, así como los aspectos relacionados con estas, es decir, la organización de la información, la pertinencia y la solidez, la gramática y el léxico, la ortografía, la puntuación y la corrección.

En ese sentido, la categoría enseñanza de la producción de textos se define como un proceso en el que el docente cumple distintas funciones y utiliza diversas estrategias según su formación inicial y continua para lograr que sus estudiantes consigan aprender a comunicar sus ideas de manera organizada, consistente y coherente por escrito. Para Jiménez, González y Hernández (2011) estas funciones se basan en diferentes perspectivas pedagógicas. Por ese motivo, esta enseñanza puede ser de transmisión de conocimientos, animación, supervisión, investigación o guía de aprendizaje. En el caso de la producción textual, el rol del docente no puede limitarse a la exposición teórica, como señalaron Díaz y Hernández (2002), sino más bien a que él cree ambientes pertinentes para que sus estudiantes logren aprendizajes significativos. Ello supone que las estrategias que emplee el docente deben fomentar una clase activa y participativa de los estudiantes según criterios constructivistas.

Siguiendo a Ortiz (2015), acorde con el constructivismo, en la producción textual, el educador debe tomar en cuenta el contexto global y particular de sus estudiantes, así como sus aprendizajes previos. También, debe privilegiar su actividad antes que la exposición, a sabiendas de que tienen distintos estilos de aprendizaje. Tiene que fomentar el diálogo que favorezca las preguntas y el cuestionamiento, así como el desarrollo de la inducción, del pensamiento crítico y de la creatividad. Incluso, según Hyland (2002), gran parte de la clase debe tener forma de taller, ya sea con trabajos grupales o individuales, y con el uso de distintos materiales físicos o tecnológicos.

Sobre las subcategorías de la enseñanza de la producción textual, de acuerdo con Hanna, Milošević y Pein-Weber (2016) es necesario considerar que, en la planificación del texto, quien pretende redactar debe tener un propósito comunicativo y saber a quién se dirigirá o será su audiencia. Además, para Montolío (2014), según el tema, son necesarios la búsqueda de información confiable y su procesamiento con estrategias de lectura. A partir de ello, debe seleccionar la información y organizarla, a modo de esquema, antes de redactar el texto. En la textualización, procede a redactar una primera versión de su texto, siguiendo el esquema que había elaborado, el cual ya contiene una jerarquía de ideas (Schubert, 2009). En la revisión, procede a revisar su texto y lo corrige según aspectos como la organización de la información, de su pertinencia y solidez, de aspectos gramaticales y lexicales, de ortografía y de puntuación. En esta última fase, podría haber recibido la ayuda de otro, a manera de retroalimentación, como un docente o algún compañero, de tal modo que pueda reescribir y tener una versión final de su texto (Dam-Jensen y Heine, 2013).



Además, según Johansson (2009), un texto de tipo explicativo, donde se informa, expone o explica algún hecho, o uno argumentativo, donde se sustenta una postura o se pretende persuadir, se estructura jerárquicamente en torno a un comienzo, un medio y un final. Al carecer de una estructura cronológica como puede ocurrir con los textos literarios, su producción requiere de un mayor desarrollo cognitivo (Scinto, 1986). En ese sentido, en el inicio, se contextualiza, se presenta el tema y se anticipa aquello que se tratará específicamente en el texto. En el medio, se procede a desarrollar el subtema a través de un orden jerárquico y con uso de estrategias diversas, como la definición, la causalidad, la generalización, la aclaración o la ejemplificación. En el final, se sintetiza lo tratado en el texto, y se añade algún comentario, opinión, reflexión o recomendación.

Vale precisar que la categoría emergente herramientas virtuales, de acuerdo con Lala, Jeuring, Van Dortmont y Van Geest (2017), permiten que los estudiantes logren un aprendizaje efectivo en comunicación por la creación de escenarios dinámicos en función del objetivo y de sus propiedades. Para Carlino (2005) la categoría emergente acompañamiento lector resulta fundamental de parte del docente hacia el alumnado en cada nivel de la lectura por su complejidad, particularmente en la inferencial y en la crítica. Según Sadler (1989), la categoría emergente retroalimentación se define como la información que se proporciona a un estudiante para reducir la distancia entre su rendimiento actual y el logro deseado. De acuerdo con Al-Bashir, Kabir, y Rhman (2016), para ello, es importante realizar comentarios claros, precisos y positivos en el momento oportuno con marcas que indiquen y nombren el error y/o se propongan correcciones, ya sea con herramientas físicas o tecnológicas.

Por otra parte, sobre las justificaciones de este trabajo, con respecto al aspecto epistemológico, se pretende generar nuevos conocimientos. En ese sentido, a partir de las bases teóricas de la formación docente y de la producción textual, y del análisis de la información recabada en las respuestas de los participantes, se ofrece una mirada personal de cómo puede repercutir una categoría sobre otra y qué factores específicos generan que ello ocurra.

Sobre el aspecto teórico, se busca brindar aportes a los estudios que se realizaron acerca de la producción textual con información actualizada sobre la formación docente como una categoría que repercute en ella. Así, se incluyeron los estudios de autores que realizaron trabajos en el extranjero y en el país. Ello es muy importante porque es notoria la carencia de tesis o artículos científicos que relacionen directamente las

categorías estudiadas. Por lo tanto, con este estudio, los investigadores que aborden estas categorías podrían considerar los soportes teóricos reunidos aquí y los resultados obtenidos como referencia para iniciar un nuevo trabajo o complementarlo.

Con relación al aspecto práctico, se justifica en que, a partir de la formación docente, los estudiantes serán capaces de desenvolverse en distintos ámbitos comunicativos donde sus productos textuales involucren desde la redacción de la respuesta de una pregunta de un examen hasta la de un artículo científico o una tesis. Así, a largo plazo y de manera indirecta, se conseguirá que puedan desenvolverse adecuadamente en diferentes circunstancias cuando sean profesionales responsables, y que sean conscientes de que sus acciones repercutirán en ellos mismos y en la sociedad.

En lo que respecta al aspecto metodológico, este estudio busca proponer alternativas que puedan implementarse en las aulas con la finalidad de mejorar los productos textuales de los estudiantes a partir de la formación de los docentes. En consecuencia, se proponen acciones concretas para ser implementadas a mediano plazo en la universidad donde se realizó el estudio y que, incluso, puedan aplicarse en otras instituciones que presentan el problema abordado.

A continuación, se presentan los problemas formulados en esta investigación. El general es ¿cuál es la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y cómo esta repercute en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima? Los específicos son (a) ¿cuál es la formación inicial y la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima? y (b) ¿cómo repercute la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación, la textualización y la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?

Seguidamente, se presentan los objetivos de este estudio. El general es analizar la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y su repercusión en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima. Los específicos son (a) analizar la formación inicial y la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima y (b) analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación, la textualización y la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

## **II. Método**

### **2.1. Tipo y diseño de investigación**

Según Kuhn (1962), el paradigma se constituye como un patrón de carácter general que se aplica a la ciencia y a la investigación científica, el cual es aceptado por la comunidad científica. Entonces, es un modelo que posibilita la orientación general de una investigación. En este caso, el paradigma a seguir es el interpretativo. Al respecto, Gil, León y Morales (2017), señalaron que este se enfoca en estudiar los significados de las acciones del hombre en su entorno natural. Además, permite conseguir resultados que logran una interpretación del objeto de estudio a fin de modificar la realidad y llegar a un conocimiento amplio desde una perspectiva teórico-práctica.

Esta investigación corresponde al enfoque cualitativo. Según Guerrero (2016), pretende cualificar y describir un determinado fenómeno social sobre la base de sus características determinantes. Tiene como función recolectar y analizar la información en distintas formas posibles, a excepción de la numérica. Además, se enfoca en explorar un limitado, pero detallado número de casos considerados esclarecedores o interesantes. Por otra parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que es usual formular preguntas antes, durante y después de la recolección y el análisis de datos, ya que la acción indagatoria se realiza de forma dinámica entre los hechos y la interpretación.

El tipo de esta investigación es orientada a la comprensión del contexto. Para Martínez (2011), en el enfoque cualitativo, se pretende interpretar la realidad social y humana a fin de identificar, y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por ello, se busca llegar a comprender la particularidad de los individuos, así como de su comunidad sobre la base de sus propios sentimientos, valores y creencias.

Bunge (1985) señaló que el método científico es un conjunto de procedimientos a partir de los cuales se proponen y se resuelven los problemas científicos. Según ello, en este estudio, es el inductivo. Para Martínez (2014) este parte de la observación directa para realizar una determinada serie de generalizaciones acerca del fenómeno observado. Es decir, se procede a abordar el estudio de lo particular a lo general.

El diseño de esta investigación es el fenomenológico-hermenéutico. De acuerdo con Trujillo, Naranjo, Lomas y Merlo (2019), lo fenomenológico centra su interés en entender el sentido real de los fenómenos estudiados, el cual está conformado por experiencias, percepciones e ideales mediante la acción subjetiva del investigador. Por otro lado, según Van Manen (2003), citado por Ayala (2008), lo hermenéutico permite analizar, interpretar y determinar las estructuras esenciales de las experiencias

estudiadas a través del análisis y la reflexión a partir de la conversación. Además, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indicaron que el investigador explora, describe y comprende aquello que las personas tienen en común según sus experiencias.

## 2.2. Escenario de estudio

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es necesario seleccionar un escenario, el cual es un ambiente natural donde los participantes se desenvuelven. En este caso, es la realidad de una universidad privada de Lima. Esta institución tiene varios años dedicados al ámbito educativo, cuenta con varias sedes en el Perú y ofrece carreras diversas. La sede de este estudio se ubica en la zona sur, donde el nivel socioeconómico es C y D. Allí, los estudiantes de los primeros ciclos estudian cursos básicos y comunes. Uno de ellos es el de redacción que es impartido por docentes del área de Humanidades.

## 2.3. Participantes

Según Trujillo *et al.* (2019), los participantes son los sujetos informantes, individuos, agrupaciones o comunidades locales sobre los cuales se recolectan los datos. En una investigación cualitativa, para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) no es necesario que sean estadísticamente representativos del universo que se estudia, por lo que se pueden elegir a partir del interés o propósito del investigador. Por ello, en este caso, los participantes estuvieron constituidos por 5 docentes que imparten un curso de redacción en una universidad privada de Lima, cuya formación inicial corresponde a las carreras de Educación, Lingüística y Literatura, un estudiante de cada uno y dos coordinadores del curso, es decir, 12 en total.

Tabla 1

### *Participantes de la investigación*

Código	Participantes
D1	Docente de producción textual 1 con formación inicial en Educación
D2	Docente de producción textual 2 con formación inicial en Educación
D3	Docente de producción textual 3 con formación inicial en Literatura
D4	Docente de producción textual 4 con formación inicial en Lingüística
D5	Docente de producción textual 5 con formación inicial en Lingüística
E1	Estudiante del docente de producción textual 1 con formación inicial en Educación
E2	Estudiante del docente de producción textual 2 con formación inicial en Educación
E3	Estudiante del docente de producción textual 3 con formación inicial en Literatura
E4	Estudiante del docente de producción textual 4 con formación inicial en Lingüística
E5	Estudiante del docente de producción textual 5 con formación inicial en Lingüística
C1	Coordinador 1 del curso
C2	Coordinador 2 del curso

## **2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

De acuerdo con Rojas (2011), una técnica es un procedimiento que se valida por la práctica y, por lo general, se orienta a conseguir información que sea útil para la solución de algún problema del conocimiento en determinada disciplina científica. En este estudio, la técnica a emplear fue la entrevista. Según Bernal (2016), esta es aquella que permite recoger información mediante una comunicación entre el entrevistador (o los entrevistadores), quien plantea preguntas diseñadas a partir de sus categorías y de sus subcategorías, y el entrevistado (o los entrevistados), quien las responde en función de sus experiencias, opiniones, valores, emociones o creencias.

Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), las entrevistas fueron semiestructuradas. Es decir, se basaron en una guía de entrevista como instrumento, la cual contenía preguntas ya establecidas, pero que permitió introducir algunas más a medida que se realizaba el diálogo a fin de conseguir más información o complementarla. Vale decir que, según ambos autores, las nuevas tecnologías de la información posibilitan nuevos caminos para que se realice una entrevista, por lo que puede llevarse a cabo vía internet, ya sea por Skype, Zoom, WhatsApp u otra red social, o mediante el llenado de formularios tipo Google Forms, Typeform o SurveyMonkey.

Sobre las categorías de estudio, es necesario considerar que son la formación inicial, la formación continua y la enseñanza de la producción textual. Para la primera, sus subcategorías son la carrera estudiada en pregrado, los conocimientos teóricos adquiridos, las estrategias metodológicas y los conocimientos tecnológicos. Para la segunda, son las capacitaciones específicas en producción textual y en docencia, los diplomados y los estudios de posgrado. Para la tercera, son la planificación, la textualización y la revisión, así como los aspectos relacionados con estas etapas de producción textual, es decir, la organización de la información, la pertinencia y la solidez, la gramática y el léxico, la ortografía, la puntuación y la corrección.

Como esta investigación es de enfoque cualitativo, se necesitó cumplir con determinados criterios del rigor científico. Por ese motivo, según Hidalgo (2016), se consideró la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

En primer lugar, la credibilidad se relaciona con la validez interna y, según Salgado (2007), consiste en que los resultados de una investigación son considerados verdaderos para los sujetos que fueron estudiados y para quienes experimentaron con el objeto de estudio. Esto se logra cuando el investigador recolecta toda la información brindada por los participantes a fin de producir hallazgos que son reconocidos por ellos

mismos como una aproximación verdadera acerca de sus pensamientos y sentimientos. Para tal fin, se requiere que escuche de manera muy activa, reflexione y tenga una relación de empatía con ellos. Con respecto a lo anterior, en este estudio, se siguió este criterio para lograr una aproximación lo más real posible a lo manifestado por los participantes.

En segundo lugar, la transferibilidad se vincula con la validez externa o generabilidad. Esto se refiere a la posibilidad de que los resultados se puedan extender a otros ámbitos o poblaciones. De acuerdo con Guba y Lincoln (1989), esta aproximación a otros contextos se determina por el lector de la investigación realizada, dado que, en el análisis cualitativo, él debe decidir, por las similitudes de los contextos, si es que se puede transferir los datos obtenidos a una situación distinta o no. Por ello, es necesario que el estudio sea muy bien detallado en relación con la precisión del contexto y de los sujetos que forman parte del estudio. Según lo anterior, aquí se propuso para servir como sustento a próximas investigaciones con características similares a lo planteado.

En tercer lugar, para Guba y Lincoln (1989) la dependencia es equivalente a la confiabilidad. Esta es definida como el grado en que dos o más distintos investigadores que recopilan datos parecidos en el campo y realizan los mismos análisis deben también obtener resultados semejantes. Por lo tanto, cuando se vuelve a aplicar dichos instrumentos, el resultado obtenido debería ser semejante entre distintos investigadores en igualdad de condiciones si usan el mismo instrumento. En este caso, ello se relaciona con la información recopilada y el análisis realizado a partir de la aplicación del cuestionario sobre las categorías y las subcategorías de este estudio.

Por último, según Salgado (2007), la confirmabilidad se refiere a la habilidad que pueda tener otro investigador para continuar el camino que el investigador original efectuó. Para tal fin, se requiere tener un registro y una documentación completas de las ideas que el investigador original tuvo o las decisiones que tomó en relación con el estudio. Así, otro investigador puede examinar sus datos y llegar a las mismas conclusiones si es que tiene perspectivas similares. En ese sentido, todos los registros y la documentación que se utilizaron en este estudio estuvieron organizados y archivados.

## **2.5. Procedimiento**

En esta investigación, se siguió el procedimiento propuesto por Van Manen (2003), citado por Ayala (2008), quien planteó las fases de descripción, interpretación, y descripción e interpretación. En la primera, se recogió la información de la experiencia

vivida por todos los participantes de la investigación (docentes, estudiantes y coordinadores) mediante la entrevista virtual vía Zoom y con el formulario de Google, por lo que se grabó las respuestas y, posteriormente, se transcribieron. En la segunda fase, se pasó a reflexionar e interpretar la información obtenida de los participantes, lo que involucró realizar un análisis temático para captar lo fundamental de dicha información y una aproximación selectiva para reconocer los significados esenciales. Además, supuso el cuestionamiento a fondo mediante la reducción a fin de analizar las categorías de estudio. En la última fase, se escribió el texto fenomenológico según el recojo de los hallazgos de las experiencias de los participantes. Asimismo, se realizó una revisión de fuentes, de tal modo que se pudo contrastar el producto de esta investigación con los estudios de otros autores y la comprensión final acerca de las categorías tratadas.

## **2.6. Método de análisis de información**

Según Bardin (2002), el análisis de contenido se refiere a un conjunto de técnicas de análisis de comunicación que tienden a conseguir indicadores por procedimientos objetivos y sistemáticos de descripción del contenido de los mensajes. Para Díaz (2018), por ello, la inferencia y la interpretación se constituyen como elementos fundamentales. En este caso, con la inferencia, se pudo verificar la existencia de conceptos, palabras o temas claves en un contenido y, con la interpretación, se determinó el sentido que estos tienen dentro de un texto en un determinado contexto.

Por otro lado, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la teoría fundamentada es, en simultáneo, un diseño y un producto. Por lo tanto, el investigador produce una explicación general o teoría sobre un proceso, fenómeno, hecho o interacciones que partan de la perspectiva de diversos participantes y se apliquen a un contexto concreto. Es así como en esta investigación se buscó producir una teoría sobre la base de la información ofrecida por los docentes que enseñan un curso de redacción, sus estudiantes y a dos coordinadores del curso acerca de las categorías de estudio.

Además, según Quecedo y Castaño (2003), la codificación se define como una operación en la que se asigna un código propio de la categoría a cada unidad de significado, la cual puede realizarse en distintos momentos del estudio. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta es útil para iniciar la revelación de los significados potenciales de los datos obtenidos cuando se analicen y se comparen. A partir de ello, se desarrollan ideas o hipótesis. Es decir, se va comprendiendo lo que ocurre con estos con

relación al planteamiento del problema. En ese sentido, la codificación permitió que en esta investigación se pueda comprender la formación que tienen los docentes que imparten un curso de redacción relacionado con la producción textual y su repercusión para que sus alumnos desarrollen esa capacidad comunicativa.

Por otra parte, para Arias (2000) la triangulación es el uso de varios métodos en el estudio de un mismo objeto a fin de asegurar que se consigue una aproximación más cercana a la comprensión de lo estudiado. Lune y Berg (2017) señalaron que su función es contrarrestar las amenazas a la validez de cada uno y que puede realizarse en función de datos, investigadores, teorías o metodologías. En este caso, se aplicó la que se vincula con la población. De acuerdo con Cisterna (2005), esta es un proceso en el que se reúne y cruza toda la información pertinente del objeto de estudio que surgió en una investigación a través de ciertos instrumentos. En ese sentido, se trianguló la información que se consiguió de los docentes, los estudiantes y los coordinadores del curso.

Adicionalmente, es importante señalar que, si bien se contaron en esta investigación con categorías apriorísticas, fue necesario considerar las categorías emergentes. Según Echevarría (2005), se van construyendo sobre la base de aquello que se recogió en el proceso de recolección de información o en el análisis, mas no en las definiciones. En este caso, se consideró las herramientas virtuales, el acompañamiento lector y la retroalimentación, los cuales fueron abordados en el apartado teórico.

## **2.7. Aspectos éticos**

Este es un estudio propio del autor, lo cual significa que carece de plagio acerca de las investigaciones de otros autores. No obstante, se ha servido de sus investigaciones como sustentos y referencias, por lo que las consignó de acuerdo con las normas APA. Asimismo, esta investigación siguió las normas de la UCV y los tratados internacionales acerca de la ética. En ese sentido, los participantes de este trabajo fueron informados y se tuvo cuidado con la privacidad sobre la información que se obtuvo de ellos. Además, la labor que se efectuó con ellos cuenta con el conocimiento y la aprobación de las autoridades respectivas de la institución universitaria en la que se aplicó a partir de la firma de un documento de confidencialidad elaborado por el mismo autor.



### **III. Resultados**

#### **3.1. Descripción de la recolección de datos cualitativos**

El trabajo de campo se realizó en una universidad privada de Lima durante abril y mayo del año 2020. Los participantes fueron 5 docentes que imparten un curso de redacción, 5 estudiantes y 2 coordinadores de dicho curso, es decir, 12 en total. Dado que no se pudo tener un contacto personal con ellos por la situación del COVID-19, hubo una comunicación previa con los docentes y los coordinadores a través de WhatsApp a fin de que aceptaran ser parte de la investigación. Posteriormente, la entrevista se realizó mediante Zoom. En cambio, para acceder a los estudiantes, los docentes fueron los intermediarios para facilitarles un formulario de Google con la finalidad de que respondan las preguntas por ese medio. En ese sentido, se tomaron apuntes, se repreguntó y se grabó. Después, la información recabada fue transcrita a un archivo de trabajo. Vale decir que, en todos los casos, se respetaron los aspectos éticos, lo que involucró mantener la confidencialidad de los datos personales de los participantes.

#### **3.2. Reducción de datos y generación de categorías**

Según el objetivo específico 1, analizar la formación inicial de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima, ante la pregunta 1 ¿qué carrera estudió el docente en pregrado y en qué universidad?, las respuestas fueron las siguientes: “Educación Primaria en la UIGV” (D1, P1, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), “Educación en la UNMSM” (D2, P1, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020), “Literatura en la UNMSM” (D3, P1, resultado de entrevista, 2 de mayo, 2020), “Lingüística en la UNMSM” (D4, P1, resultado de entrevista, 3 de mayo, 2020) y “Lingüística en la UNFV” (D5, P1, resultado de entrevista, 6 de mayo, 2020), y “Hay variedad. Pueden faltar conocimientos teóricos o pedagógicos” (C2, P1, resultado de entrevista, 9 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que la formación inicial de los docentes varía en la carrera y en la universidad. Por un lado, estudiaron Educación, en primaria y general, así como Literatura y Lingüística y, por el otro, proceden de UIGV, UNMSM y Federico Villarreal (universidad particular y nacional, respectivamente).

Ante la pregunta 2 ¿qué cursos de la carrera estudiada en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos de estos que se consideran valiosos para ser docente de redacción?, las respuestas fueron

las siguientes: “Comunicación 1 y 2, y la oración” (D1, P2, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), “Lenguaje, Morfosintaxis, Semántica y Semiótica” (D2, P2, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020) y “Lengua Castellana II, Semiótica, Sintaxis, Trabajo de Campo Lingüístico y Pragmática” (D5, P2, resultado de entrevista, 6 de mayo, 2020), y “Sintaxis, semántica, normativa, ortografía o teoría del texto; estrategias explicativas y argumentativas” (C2, P2, resultado de entrevista, 9 de mayo, 2020).

De la comparación que precede, se puede interpretar que existen diferentes niveles de profundización temática en los cursos de formación inicial llevados por los docentes. Unos tuvieron Lenguaje o Comunicación, mientras que otros estudiaron cursos más especializados como Morfosintaxis o Sintaxis, Semántica y Semiótica, o aun de mayor especialización como Trabajo de Campo Lingüístico y Pragmática.

Ante la pregunta 3 ¿qué estrategias metodológicas aprendió el docente en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?, estas fueron las respuestas: “Estrategias de enseñanza y participación activa” (D1, P3, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), “Trabajo colaborativo, método activo y constructivismo, y dinámicas de motivación e interacción” (D2, P3, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020), “Ninguno” (D3, P3, resultado de entrevista, 2 de mayo, 2020) y “Mapas mentales, esquemas de redacción” (D5, P3, resultado de entrevista, 6 de mayo, 2020), y “Métodos de enseñanza, y estrategias para motivar y evaluar” (C2, P3, resultado de entrevista, 9 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que existen notorias diferencias en las estrategias metodológicas aprendidas en la formación inicial para ejercer la docencia. Mientras que algunos docentes aprendieron, en particular, el método activo, el constructivismo y el trabajo colaborativo, otros no tuvieron un aprendizaje sobre ello.

Ante la pregunta 4 ¿qué conocimientos tecnológicos adquirió el docente en pregrado para lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?, estas fueron las respuestas: “Internet y Office” (D1, P4, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), “Word y Excel, uso de papelógrafos, Internet” (D2, P4, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020) y “Word” (D5, P4, resultado de entrevista, 6 de mayo, 2020), y “Las TICs, las herramientas tecnológicas de interacción, el uso de plataformas virtuales o Power Point, Word, Excel. Esto no lo manejan bien todos, por lo que tienen ciertas complicaciones en el aula” (C2, P4, resultado de entrevista, 9 de mayo, 2020).

De esta comparación, se puede interpretar que la formación inicial de los docentes en conocimientos tecnológicos es básica por su aprendizaje solo de Office o de

Internet. Por ello, no cuentan con conocimientos adecuados para el uso de la tecnología, lo que no resta que, posteriormente, los hayan adquirido. Una buena parte de ellos no consiguió los aprendizajes acerca de las TICs o del uso de plataformas virtuales.

Según el objetivo específico 2, analizar la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción, ante la pregunta 5 ¿en qué capacitaciones con respecto a la producción textual participó el docente después de acabar sus estudios en pregrado?, las respuestas fueron las siguientes: “Normativa, gramática, causalidad y manejo de rúbricas” (D1, P5, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), “Argumentación y puntuación” (D2, P5, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020) y “Producción textual” (D3, P5, resultado de entrevista, 2 de mayo, 2020), y “Ortografía, estrategias argumentativas y APA” (C1, P5, resultado de entrevista, 3 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que la mayoría de docentes tuvo por lo menos alguna capacitación sobre producción textual con respecto del texto argumentativo, la causalidad, gramática, puntuación y ortografía, entre otros.

Ante la pregunta 6 ¿cuáles son los conocimientos vinculados a la docencia que el profesor adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado?, las respuestas fueron las siguientes: “Motivación, retroalimentación efectiva, trabajo colaborativo, competencias” (D1, P6, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), “Aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo y vínculo docente-alumno” (D2, P6, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020), “Metodología” (D3, P6, resultado de entrevista, 2 de mayo, 2020) y “Complementación pedagógica” (D4, P6, resultado de entrevista, 3 de mayo, 2020).

De la comparación que precede, se puede interpretar que la mayoría de docentes tuvo por lo menos alguna capacitación sobre docencia con complementación pedagógica o cursos como en metodología activa, competencias y trabajo colaborativo.

Ante la pregunta 7 ¿los docentes cuentan con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia?, estas fueron las respuestas: “Enseñanza en aprendizaje digital” (D1, P7, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), “Animación a la lectura y métodos de aprendizaje” (D2, P7, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020), “No” (D3, P7, resultado de entrevista, 2 de mayo, 2020), “Producción textual” (D4, P7, resultado de entrevista, 3 de mayo, 2020), y “No es común el diplomado en producción textual, pero sí hay certificaciones” (C1, P6, resultado de entrevista, 3 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que la mayoría de docentes cuenta con diplomados sobre producción textual, aunque no sea común en el mercado, o temas afines como aprendizaje digital, animación a la lectura y métodos de aprendizaje.

Ante la pregunta 8 ¿los docentes cuentan con estudios en posgrado y estos tienen relación con la producción textual o la docencia?, las respuestas fueron las siguientes: “Maestría en Educación y doctorado en curso” (D1, P8, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), “Maestría en Literatura Hispanoamericana.” (D3, P8, resultado de entrevista, 2 de mayo, 2020), y “Maestría en Educación y doctorado en curso” (D5, P8, resultado de entrevista, 6 de mayo, 2020), y “Posgrado orientado a Educación, Lingüística y Literatura. (C1, P7, resultado de entrevista, 3 de mayo, 2020).

De la comparación que precede, se puede interpretar que casi todos los docentes cuentan con maestría y algunos estudian doctorado con mención en Educación, Literatura, Lingüística. Algunas tienen relación con la producción textual o la docencia.

Ante la pregunta 9 ¿cómo los docentes se forman continuamente y cómo la universidad contribuye con ello?, estas fueron las respuestas: “Asisto a alguna capacitación” (D1, P9, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020), y “Asisto a las capacitaciones de la universidad” (D4, P9, resultado de entrevista, 3 de mayo, 2020), y “La Universidad contribuye con cursos virtuales en cada ciclo. Es obligatorio llevarlos, pero son generales. No se enfocan en las limitaciones del docente de un curso de redacción. Debido a la frecuencia y duración de las reuniones (una hora y 45 minutos cada dos semanas), a su fin informativo, y a las tardanzas o inasistencias de los docentes, no se contribuye” (C2, P8, resultado de entrevista, 9 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que la formación continua de los docentes es relevante. Si bien la Universidad propone capacitaciones de manera general y obligatoria, los docentes requieren que sean más precisas a partir de las limitaciones que puedan tener. Además, las reuniones tienen un fin informativo, por lo que no hay espacios que contribuyan a su formación.

Según el objetivo específico 3, analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación de la producción textual de los estudiantes, ante la pregunta 11 ¿de qué manera los docentes contribuyen con la planificación de los textos de sus estudiantes?, las respuestas fueron las siguientes: “Orientaciones precisas en la planificación y acompañamiento a los estudiantes al leer con ellos, subrayar ideas, dialogar y ayudar a esbozar parte de su esquema” (D2, P11, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020) y “Deben seleccionar fuentes y discriminar información” (D5, P11, resultado de entrevista, 8 de mayo, 2020), y “Orientaciones y guía mediante el diálogo” (E2, P3, resultado de entrevista, 4 de

mayo, 2020) y “Debemos ser organizados. Pasa las dispositivas, aunque aburrido y falta tiempo” (E5, P3, resultado de entrevista, 8 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que los docentes contribuyen con la planificación mediante orientaciones. Incluso, hay acompañamiento lector en algún caso. No obstante, unos son más específicos con sus orientaciones y cuentan con más recursos metodológicos frente a las indicaciones generales y a la falta de tiempo.

Ante la pregunta 12 ¿qué consideran los docentes en la organización del texto de sus alumnos y cómo contribuyen con ello?, estas fueron las respuestas: “Jerarquía de las ideas en el esquema y su traslado en orden en el texto” (D1, P12, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020) y “Trabajo progresivo con la rúbrica” (D3, P12, resultado de entrevista, 2 de mayo, 2020), y “Explicándonos qué falta mejorar y con ideas” (E1, P4, resultado de entrevista, 4 de mayo, 2020) y “En la corrección del texto, guía de forma general” (E3, P4, resultado de entrevista, 5 de mayo, 2020).

De la comparación que precede, se puede interpretar que los docentes brindan orientaciones y guían el trabajo de organización, mediante el diálogo, en función de las partes del texto. Sin embargo, no todos las ofrecen de forma precisa.

Según el objetivo específico 4, analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la textualización de la producción textual de los estudiantes, ante la pregunta 13 ¿de qué forma los docentes contribuyen con la pertinencia y la solidez del texto?, las respuestas fueron las siguientes: “Monitoreo constante” (D1, P13, resultado de entrevista, 22 de abril, 2020) y “Consulta de fuentes confiables e indicación de dónde encontrarlas.” (D5, P13, resultado de entrevista, 6 de mayo, 2020), y “Corrección y enseñándonos que debemos colocar” (E1, P5, resultado de entrevista, 4 de mayo, 2020) y “De manera general, dice que no tratemos casos que no se relacionan” (E5, P5, resultado de entrevista, 8 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que existen dos formas con las que los docentes contribuyen con la pertinencia y solidez del texto de sus estudiantes. Si bien es con recomendaciones, por ejemplo, sobre qué información se podría colocar o dónde encontrarla en fuentes, y correcciones, algunos son más precisos que otros.

Ante la pregunta 14 ¿de qué forma los docentes contribuyen con la gramática y el léxico?, estas fueron las respuestas: “Enseñanza de los temas, así como la ortografía y la puntuación, mediante microclases y orientaciones precisas” (D2, P14, resultado de entrevista, 28 de abril, 2020) y “Orientación según el error” (D5, P14, resultado de entrevista, 6 de mayo, 2020), e “Indica qué debemos tener en cuenta, da ejemplos,

revisa y sugiere” (E2, P6, resultado de entrevista, 4 de mayo, 2020) y “Dice que corriamos de forma general” (E5, P6, resultado de entrevista, 8 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que, si bien los docentes enfatizan en la construcción correcta de la oración y el uso del léxico formal variado, así como otros temas como ortografía y puntuación, corrigen, a veces con microclases, y dan indicaciones. Sin embargo, unos son más generales y otros, más precisos.

Según el objetivo específico 5, analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la revisión de la producción textual de los estudiantes, ante la pregunta 16 ¿de qué forma los docentes contribuyen con la revisión y corrección del texto?, estas fueron las respuestas: “No todos realizan una retroalimentación efectiva. Unos no son precisos ni claros, por lo que se puede cometer el mismo error.” (C2, P16, resultado de entrevista, 9 de mayo, 2020), y “Corrige el texto, señala qué se puede mejorar y da retroalimentaciones claras” (E2, P9, resultado de entrevista, 4 de mayo, 2020) y “Dice en qué podemos mejorar de manera general. Es rápido y no puedo apuntar todo” (E4, P9, resultado de entrevista, 5 de mayo, 2020).

De la comparación anterior, se puede interpretar que los docentes contribuyen con anotaciones o retroalimentaciones. Esta última surgió como categoría emergente. Sin embargo, no todos la realizan de manera efectiva por no ser claros ni precisos.

Ante la pregunta 18 ¿cuáles son los mayores aciertos y desaciertos de los estudiantes en su producción textual?, estas fueron las respuestas: “Aciertos: pertinencia, organización y jerarquía; desaciertos: ortografía, ausencia de algunas partes, argumento y la explicación” (D1, P18, resultado de entrevista, 4 de abril, 2020), “Aciertos: estructura del texto en el esquema, argumentos e introducción; desaciertos: manejo de la información, jerarquía, estrategia, oraciones, punto y coma, y ortografía” (C2, P16, resultado de entrevista, 9 de mayo, 2020), y “Mi problema fue explicar, oraciones, puntuación y léxico” (E5, P11, resultado de entrevista, 8 de mayo, 2020).

De la comparación que precede, se puede interpretar que los aciertos como los conceptos básicos de gramática y la estructura en el esquema, o los desaciertos como la solidez, el contenido o la explicación, la oración y la puntuación, son resultados que se deben, en parte, a la práctica docente relacionada con su formación inicial y continua.

Según todo lo anterior y en relación con el objetivo general, la formación de los docentes es variada y repercute desfavorablemente en la producción textual de los estudiantes cuando existe un desconocimiento teórico, pedagógico y tecnológico en cada etapa de la redacción, es decir, en la planificación, la textualización y la revisión.

#### **IV. Discusión**

De acuerdo con el objetivo general sobre la formación de los docentes y su repercusión en la producción textual de los estudiantes, se encontró que esta se corresponde con las carreras que estudiaron en pregrado, la universidad de procedencia, y los conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos que adquirieron en su formación inicial, así como se relaciona con los diplomados, los estudios en posgrado y las capacitaciones propias o propuestas por la universidad donde laboran y las reuniones del curso en su formación continua. Su formación se manifiesta en su práctica docente durante la planificación, la textualización y la revisión de la producción textual a través del conocimiento o desconocimiento de ciertos aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos.

Estos resultados coinciden con los estudios de determinados autores. Molina (2017) señaló que las dificultades de los estudiantes no solo derivan de su educación básica o de sus limitaciones personales, sino también de la enseñanza del docente y de su formación, como sucede en esta investigación. También, Eléspuru (2018) afirmó que los estudiantes están insatisfechos con la enseñanza de sus docentes, ya que trabajan únicamente a criterio personal y no existe un trabajo institucional ni de equipo.

Además, Díaz y Hernández (2002) señalaron que, como se evidenció en este estudio, en la producción textual, el rol del docente no se debería limitar a la exposición de la teoría, sino a crear ambientes pertinentes para que sus estudiantes logren aprendizajes significativos asociados a estrategias para fomentar una clase activa y participativa según criterios constructivistas. Ortiz (2015) y Hyland (2002) afirmaron, respectivamente, que el educador debe tomar en cuenta el contexto general y particular de sus estudiantes, así como sus aprendizajes previos. Tiene que fomentar el diálogo que favorezca las preguntas y el cuestionamiento, así como el desarrollo de la inducción, del pensamiento crítico y de la creatividad en talleres, donde haya trabajos grupales e individuales, mediante el uso de distintos materiales físicos o tecnológicos.

Según el objetivo específico 1 sobre la formación inicial de los docentes, primero, se halló que, en pregrado, los docentes estudiaron Educación, ya sea en primaria o en secundaria, así como Literatura y Lingüística, y proceden de UIGV, UNMSM y Federico Villarreal. Esto quiere decir que su formación inicial varía en la carrera y en la universidad. Segundo, unos tuvieron como cursos a Lenguaje o Comunicación en su formación inicial, mientras que otros estudiaron cursos más especializados como Morfosintaxis o Sintaxis, Semántica y Semiótica, o de mayor especialización como Trabajo de Campo Lingüístico y Pragmática. En otras palabras,

existen diferentes niveles de profundización temática en los cursos de formación inicial llevados por los docentes. Tercero, algunos docentes aprendieron, en particular, el método activo, el constructivismo, y los métodos deductivo e inductivo, así como el trabajo colaborativo, mientras que otros no tuvieron ningún aprendizaje sobre ello. Es decir, existen notorias diferencias en las estrategias metodológicas aprendidas en la formación inicial para ejercer la docencia. Cuarto, la formación inicial de los docentes en conocimientos tecnológicos es básica por su aprendizaje de Office o de Internet. Por dicha formación, los docentes no cuentan con los conocimientos adecuados para el uso de la tecnología en su práctica, lo que no implica que, posteriormente, no los hayan adquirido para motivar a los estudiantes e interactuar con ellos.

Estos resultados concuerdan con los estudios de determinados investigadores. Ries, Yanes y González-Carriedo (2016) señalaron que una buena formación y selección de docentes debe convertirse en la base de cualquier sistema educativo, en este caso el universitario. También, Pease (2018) indicó que se orienta a la construcción social y personal de los conocimientos teórico-prácticos para ejercer la docencia a partir del desarrollo de estrategias de enseñanza relacionadas con el constructivismo.

Asimismo, Mas (2011) afirmó que, en la universidad, debe considerarse una formación inicial que se adecúe a los requerimientos de los docentes cuando se encuentran estudiando una carrera en pregrado, la cual puede ser en Educación, Lingüística o Literatura, entre otras, y en correspondencia con el perfil profesional de acuerdo con autores como Khanal (2006) y a Monterrosa, Benavides y Cantillo (2018), así como a las exigencias de la sociedad según el Minedu (2012). En el caso de la formación inicial de los docentes, se debe considerar el área de conocimiento, las estrategias pedagógicas y el uso de la tecnología, entre otros aspectos. Por otra parte, Babu (2017) señaló que, en el ámbito universitario, el docente debería tener una mayor formación teórica y pedagógica. Sin embargo, como se evidenció en esta investigación, no la recibió para ejercer esa función necesariamente, puesto que ingresó en el equipo de docentes después de la formación que tuvo de los contenidos propios de su área.

En relación con el objetivo específico 2 sobre la formación continua, primero, se encontró que la mayoría de docentes tuvo alguna capacitación acerca de producción textual con respecto del texto argumentativo, causalidad, gramática, puntuación y ortografía, entre otros. Segundo, la mayoría tuvo alguna capacitación sobre docencia, complementación pedagógica o cursos como metodología activa, competencias y trabajo colaborativo. Tercero, algunos cuentan con diplomados sobre producción



textual, aunque no sea común en el mercado, o temas afines como aprendizaje digital, animación a la lectura y métodos de aprendizaje. Cuarto, casi todos estudiaron una maestría, mientras que algunos siguen algún doctorado con mención en Educación, Literatura, Lingüística. Algunos de estos estudios en posgrado no tienen relación con la producción textual o la docencia. Quinto, la formación continua para todos los participantes es relevante. Lo anterior resultó positivo. Sin embargo, se evidenció que, si bien la Universidad propone capacitaciones de manera general y obligatoria, una parte de los docentes no las lleva a cabo externamente como debiera con el fin de superarse. Incluso, las que se imparten no son precisas a partir de las dificultades que puedan presentar los docentes en el curso de redacción. Además, como las reuniones tienen un fin informativo, más que formativo, no hay espacios convenientes que contribuyan a este tipo de formación, más aún si existen dificultades como su frecuencia quincenal y duración breve, o las tardanzas e inasistencias de los docentes a estas.

Estos resultados coinciden con las investigaciones de determinados autores. Santiago y Fonseca (2016) señalaron que las características del docente se vinculan, particularmente, con su formación académica, por lo que se requiere una adecuada y continua formación para constituirse como uno. Además, Eléspuru (2018) indicó que los estudiantes se muestran insatisfechos con la enseñanza de sus docentes, así como de su forma de evaluar, porque trabajan a criterio personal, es decir, sin considerar los aportes de una formación continua, y por la falta de una labor institucional o de equipo para que se realicen las coordinaciones respectivas.

También, Martín (2015) afirmó que la formación docente es un conjunto de procesos que generan que los maestros aprenden a aprender. Por lo tanto, es fundamental sentir la necesidad de ser responsable profesional y socialmente para obtener nuevos conocimientos y destrezas de forma continua, de tal modo que optimicen su quehacer diario y fomenten una cultura profesional. Asimismo, Fandiño, Bermúdez y Varela (2016) señalaron que la formación docente constituye un proceso a largo plazo que implica que el maestro crezca y se desarrolle en su profesión. Gairín (2011) manifestó que su objetivo es fomentar la participación e impulsar los procesos innovadores y la mejora para promover que la formación sea de calidad y, en consecuencia, haya un desarrollo profesional pertinente. Por ello, se deben considerar la innovación y que el docente no se resista al cambio, la formación sólida teórico y metodológica, la actualización constante en los temas abordados, el conocimiento de

planes de estudio, así como la capacidad para diseñar estrategias que logren un buen resultado de aprendizaje en los estudiantes.

De acuerdo con el objetivo específico 3 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la planificación de la producción textual de sus estudiantes, por un lado, se halló que contribuyen con la etapa previa a la redacción de la primera versión de los textos mediante orientaciones con el procesamiento de la información como la búsqueda de fuentes adicionales. Incluso, hay un acompañamiento lector en ciertos casos. No obstante, se hizo notorio que unos son más específicos con sus orientaciones y cuentan con mayores recursos metodológicos sobre la forma de abordar esta etapa y a la falta de tiempo para que se realice la clase. Por otro lado, los docentes brindan orientaciones y guían el trabajo de la organización del texto, lo cual involucra tratar la estructura, la jerarquía y la relación de ideas. Sin embargo, se evidenció que no todos las ofrecen de forma precisa, lo que repercute en los aciertos y desaciertos que presentan los estudiantes, no solamente en esta etapa de planificación, sino en la siguiente. Lo anterior significa que, por la formación docente en cuestiones teóricas y pedagógicas, se generan resultados que pueden favorecer o limitar la enseñanza de la producción textual.

Estos resultados concuerdan con los estudios de determinados autores. Molina (2017) señaló que las limitaciones que los estudiantes manifiestan cuando leen en la planificación no deben remitirse únicamente a problemas que provienen de la educación básica o a sus limitaciones propias. Más bien, son muy influenciadas por la práctica del docente, la cual se relaciona con su formación. También, Grimaldi (2016) afirmó que la capacidad pedagógica, las funciones docentes y la formación guardan una relación directa que influye en el resultado de esta etapa de redacción.

Además, Álvarez y Boillos (2015), Roldán y Zabaleta (2016), Al Fadda (2012), Bailey (2014), Galve (2007), Gómez (2002) e Hinojosa (1974) señalaron que la escritura es un proceso complejo que requiere de una etapa previa relacionada con el procesamiento de información y organización. Así, como lo indicaron Hanna, Milošević y Pein-Weber (2016) y Montolio (2014), Cassany, Luna y Sanz (2002), Bereiter y Scardamalia (1993), y Carlino (2005), en la planificación, son necesarios un propósito comunicativo, buscar información confiable y procesarlas mediante estrategias con la categoría emergente acompañamiento lector, así como seleccionar la información adecuada y organizarla. Por ello, según Jiménez, González y Hernández (2011), Díaz y Hernández (2002), Ortiz (2015) y Hyland (2002), los docentes deben emplear estrategias que fomenten una clase activa y participativa de los estudiantes según

criterios constructivistas. Tienen que considerar su contexto global y particular, así como sus conocimientos previos, y fomentar el diálogo pertinente y preciso que favorezca las preguntas y el cuestionamiento para desarrollar la inducción, el pensamiento crítico y la creatividad con el uso de recursos físicos o tecnológicos.

Según el objetivo específico 4 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la textualización de la producción textual de sus estudiantes, primero, se encontró que existen dos formas con las que contribuyen con la pertinencia y la solidez de la información para la explicación o fundamentación. Si bien es con recomendaciones, por ejemplo, sobre qué información se podría colocar en el texto o dónde encontrarla en fuentes confiables, así como con correcciones, unos son más precisos en manifestarlas o anotarlas que otros. Segundo, fue notorio que los docentes enfatizan en la construcción correcta de la oración según sus características, la conexión entre estas y el léxico formal variado, así como en otros temas relacionados con la ortografía y la puntuación. Incluso, hay quienes imparten microclases, dado que algunos de estos temas no se encuentran en la programación, y brindan indicaciones de cómo subsanar los errores. No obstante, unos son más generales y otros, más precisos cuando los manifiestan. Lo anterior significa que, por la formación de los docentes en cuestiones teóricas y pedagógicas, se generan resultados que pueden favorecer o limitar la enseñanza de la producción textual, la cual repercute en los aciertos y desaciertos que presentan los estudiantes en la redacción de la primera versión de sus textos.

Estos resultados coinciden con los estudios de determinados investigadores. O'Brien, Marken y Petrey (2016) afirmaron que se necesitan estrategias de instrucción para apoyar la escritura académica y que el desarrollo de los hábitos de un escritor estructurado se logra según las condiciones en la construcción de las actividades que los docentes propongan. Además, Flores (2017) señaló que los estudiantes requieren pasar por un proceso reflexivo en la textualización con la ayuda adecuada de sus docentes. Por su parte, Sánchez-Nizama (2015) afirmó que, cuando los alumnos no efectúan los procesos mentales involucrados en la escritura como determinar los argumentos o tener un sustento sólido en la textualización, tienen dificultades en el desarrollo de la capacidad comunicativa, por lo que la enseñanza del docente, la cual está ligada a su formación, resulta fundamental.

También, Schubert (2009) sostuvo que, en la textualización, se procede a redactar una primera versión del texto a partir del esquema previo. Cassany (1989) señaló que la redacción del texto supone características propias. Álvarez y Boillos

(2015) manifestaron que estas se vinculan con la ortografía, la puntuación, la jerarquía y las oraciones, y como lo señalaron Martin (1989), y Jumariati y Sulisty (2017), con conexión y coherencia, las cuales se realizan de manera creativa, en palabras de Elbow (1981), pero que constituyen una práctica instruccional. Por ello, autores como Hayes (1996), y Díaz y Hernández (2002), afirmaron que los docentes deben incluir componentes motivacionales y generar ambientes convenientes para que sus estudiantes logren aprendizajes significativos en un marco constructivista. Inclusive, para Hyland (2002), buena parte de la clase debe tener la forma de taller con trabajos grupales e individuales con el uso de materiales físicos y con la categoría emergente herramientas virtuales, según Lala, Jeuring, Van Dortmont y Van Geest (2017).

En relación con el objetivo específico 5 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la revisión de la producción textual de sus estudiantes, se halló que contribuyen con recomendaciones o retroalimentaciones para que los alumnos adviertan sus aciertos o desaciertos en la redacción de la primera versión de sus textos y, posteriormente, los corrijan y reescriban. Sin embargo, no todos la realizan de manera efectiva, porque a algunos les hace falta precisión y claridad para manifestarlas, sean orales, escritas con marcas y anotaciones, o mediante las herramientas tecnológicas de la plataforma virtual. Lo anterior se contrastó con la diferencia de aciertos que tienen los estudiantes en sus textos, los cuales pueden relacionarse con conceptos básicos de gramática, la estructura en el esquema y los argumentos, y con los desaciertos que se vinculan con la pertinencia, la solidez o la explicación, así como con la construcción oracional y la puntuación. En otras palabras, los resultados favorables y desfavorables en esta etapa de revisión son producto de la enseñanza docente relacionada con su formación en cuestiones pedagógicas y tecnológicas.

Estos resultados coinciden con los estudios de determinados autores. Mendoza, Escobar y Boza (2018) afirmaron que no había una preocupación de todos acerca de su labor y que existía un desconocimiento del rol que desempeña la escritura académica dentro de la universidad, por lo que persistían los errores de escritura. Por otro lado, González y Cutanda (2017) señalaron que esta formación es un factor que influye definitivamente. Además, su resultado es positivo cuando se enfoca en la metodología sin descuidar otros aspectos como los contenidos o los recursos. También, Flores (2017) y Sánchez-Nizama (2015) sostuvieron que producir un texto implica que los estudiantes pasen por un proceso reflexivo cuando efectúen la revisión del texto, por lo que es fundamental que identifiquen sus aciertos y desaciertos con ayuda de sus docentes.

Asimismo, Gardner (1985), en el marco de la psicología cognitiva, señaló que existen procesos y subprocesos, de los cuales se compone la producción textual. Grabe y Kaplan (1996), y Flower y Hayes (1984) manifestaron que uno de esos procesos es la revisión, la cual se relaciona con la categoría emergente retroalimentación que, según Sadler (1989) y Al-Bashir, Kabir, y Rhaman (2016), aminora la distancia entre su rendimiento actual y el logro deseado, por lo que debe ser efectiva. Cassany, Luna y Sanz (2002), Jumariati y Sulisty (2017), Dam-Jensen y Heine (2013), Johansson (2009) y Scinto (1986) afirmaron que se necesita la revisión de las versiones previas bajo la supervisión adecuada, más aún, cuando el escritor es novato. Entonces, se revisa el texto, explicativo o argumentativo, y corrige según aspectos como la organización, el contenido, la pertinencia y la solidez, los aspectos gramaticales y lexicales, la ortografía y la puntuación para lograr una versión final. Por ello, según Jiménez, González y Hernández (2011), y Ortiz (2015), en base a criterios constructivistas, debería haber una interacción clara y precisa cuando se realice el acompañamiento de los docentes.

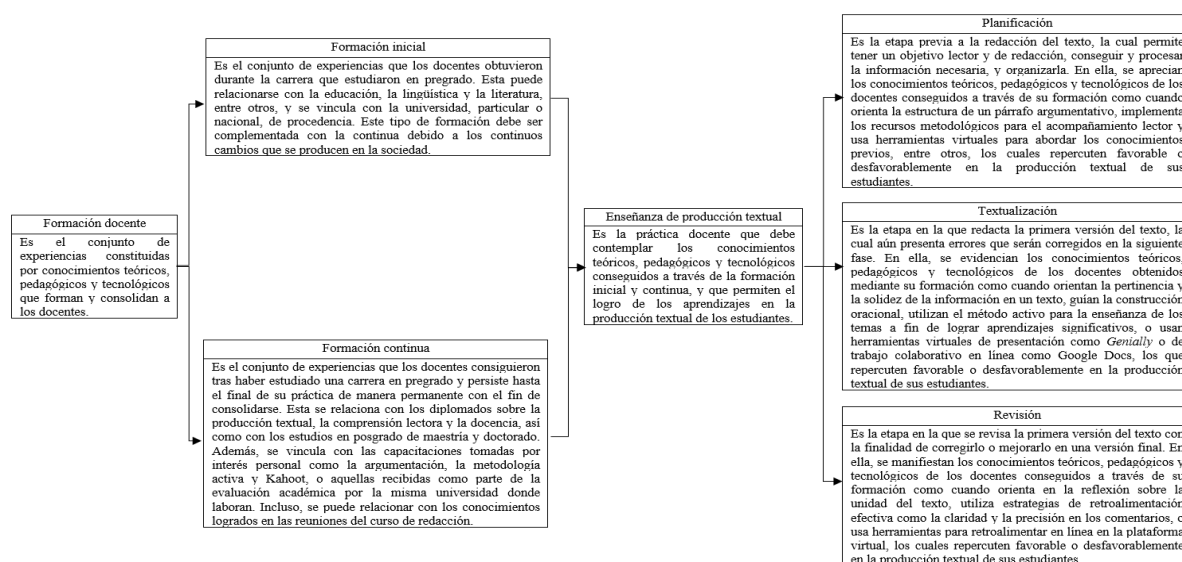


Figura 1. Teoría sustantiva de las categorías formación inicial, formación continua y enseñanza de producción textual

Así, según la figura, como teoría sustantiva, se afirma que la formación docente es el conjunto de experiencias constituidas por conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos que los docentes obtuvieron durante la carrera que estudiaron en pregrado y, después, al egresar de ella hasta el fin de su práctica con el objetivo de consolidarse como maestros. Su adecuada formación inicial y continua permitirá lograr aprendizajes significativos en las etapas de planificación, textualización y revisión de la producción textual de sus estudiantes, lo cual será favorable en todo sentido.

## **V. Conclusiones**

### **Primera**

La formación de los docentes que imparten un curso de redacción en una universidad privada de Lima, por lo general, es variada y repercute de manera desfavorable en la producción textual de sus estudiantes cuando desconocen ciertos aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos.

### **Segunda**

La formación inicial de los docentes es variada con respecto de la carrera que estudiaron en pregrado, la universidad, y los conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos que adquirieron en ese periodo. La carencia de ellos genera las dificultades que puedan evidenciar al impartir el curso de redacción si no los consiguió posteriormente.

### **Tercera**

La formación continua de los docentes es parecida en parte porque cuentan con diplomados y estudios en posgrado. Sin embargo, es variada con relación de las capacitaciones. Estas no se orientan específicamente a las dificultades de los docentes en el curso y las reuniones no son espacios que contribuyan a la formación, lo que dificulta que esta sea adecuada, más aún, si no se capacitan por cuenta propia.

### **Cuarta**

La formación de los docentes repercute en la planificación de la producción textual de los estudiantes de manera desfavorable cuando desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la estructura de un párrafo argumentativo, los recursos metodológicos para el acompañamiento lector y el uso de herramientas virtuales para abordar los conocimientos previos.

### **Quinta**

La formación de los docentes repercute en la textualización de los estudiantes de manera desfavorable cuando desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la redacción con estrategias argumentativas, el método activo para la enseñanza de los temas para lograr aprendizajes significativos, y el uso de herramientas virtuales de presentación o de trabajo colaborativo en línea.

### **Sexta**

La formación de los docentes repercute en la revisión de la producción textual de los estudiantes de manera desfavorable cuando desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la unidad del texto, y las estrategias de una retroalimentación efectiva, ya sea física o en línea en la plataforma virtual.

## **VI. Recomendaciones**

### **Primera**

Se recomienda a la coordinación del área considerar que la formación inicial de los docentes contemple los conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos convenientes para su desempeño y que estos sean considerados en la contratación del personal. De esta manera, se contaría con docentes que tengan una base sólida para impartir el curso de redacción y esta repercutirá de manera favorable en la producción textual de sus estudiantes.

### **Segunda**

Se recomienda a la coordinación del área que impulse la formación continua de los docentes mediante incentivos y reconocimientos para que se desarrolle por parte de ellos mismos acerca de las dificultades particulares que evidencian en el curso de redacción, ya sea en aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos. De ese modo, su repercusión sería favorable para la producción textual de los estudiantes.

### **Tercera**

Se recomienda a los docentes y a la coordinación del área organizar talleres específicos en función de las dificultades teóricas, pedagógicas y tecnológicas presentadas en la planificación, la textualización y la revisión de la producción textual, los cuales podrían incluir las estrategias para el acompañamiento lector, el dominio de las estrategias de la argumentación y la retroalimentación efectiva. De esta manera, su repercusión será favorable para la producción textual de los estudiantes en sus distintas etapas.

### **Cuarta**

Se recomienda a la coordinación del área que las reuniones del curso no sean destinadas solo a informar sobre la programación de las clases o asuntos administrativos, sino a crear espacios para intercambiar experiencias teóricas, pedagógicas y tecnológicas. De este modo, tales reuniones contribuirán a la formación continua de los docentes, lo que repercutirá favorablemente en la producción textual de los estudiantes.

### **Quinta**

Se recomienda a los docentes, a la coordinación del área y a todos los interesados en las categorías de esta investigación continuar con la realización de estudios similares que incluyan algún aspecto o característica de los docentes como un factor que repercute en la producción textual de sus estudiantes. De esta manera, se logrará hallar más resultados que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en el ámbito universitario.

## **VII. Propuesta**

Programa de formación continua para los docentes que imparten el curso de redacción

### **7.1. Descripción**

Este es un programa constituido por 10 talleres dirigidos a los docentes que imparten el curso de redacción a partir de las dificultades más notorias que presentan en su práctica. Tiene como objetivo fortalecer los aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos necesarios para lograr resultados favorables en la producción textual de los estudiantes.

### **7.2. Ventajas y desventajas**

Entre las ventajas de esta propuesta, destacan las siguientes: a) los docentes lograrían mayores conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos relacionados específicamente con el curso de redacción, b) se generaría un espacio para intercambiar experiencias educativas en función del desarrollo del curso de redacción y c) habría resultados favorables que impacten en la producción textual de los estudiantes.

Entre las desventajas, se evidencian las siguientes: a) la falta de apoyo de algunos docentes más experimentados para guiar los talleres por su disponibilidad horaria y b) la posibilidad de que no todos los docentes puedan asistir a los talleres por su carga laboral u otras actividades.

### **7.3. Justificación y explicación de la propuesta**

Este programa se justifica por la necesidad de fortalecer y consensuar los aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos pertinentes para impartir el curso de redacción. Este se constituye por un conjunto de diez talleres específicos, cuya duración es de hora y media a lo largo del ciclo de verano 2021. Se realiza a partir de las dificultades específicas que presentan los docentes en su práctica en contraste con las capacitaciones generales que se proponen en la universidad y ante la falta de espacios para compartir experiencias educativas en las reuniones. Así, a corto y mediano plazo, se conseguirían resultados que impacten positivamente en la producción textual de los estudiantes.

### **7.4. Temario**

Los talleres de este programa de formación continua tratan los siguientes temas: a) estrategias pedagógicas de animación y acompañamiento lector, b) estrategias para buscar y organizar la información en línea, c) herramientas virtuales para el dictado de



una clase de redacción, d) estrategia argumentativa: generalización, e) estrategia argumentativa: definición, f) estrategia argumentativa: causalidad, g) actualización de normativa, h) uso de recursos virtuales para motivar a los estudiantes e interactuar con ellos, i) manejo de rúbricas y j) retroalimentación efectiva física y en línea.

## 7.5. Planteamiento de actividades y recursos necesarios

Tabla 2

*Actividades del Programa de formación continua para los docentes que imparten el curso de redacción*

Actividades	Recursos	Responsables
1. Planteamiento de la propuesta a la coordinación del área	Correo electrónico institucional	Docente encargado del programa
2. Convocatoria de los docentes guías, y elaboración de los planes de los talleres y los materiales	Correo electrónico institucional	Docente encargado del programa y el coordinador del área
3. Anuncio del programa a los docentes del curso	Correo electrónico institucional	Docente encargado del programa y el coordinador del área
4. Desarrollo de los talleres del programa	Docente guía y equipo de docentes de un curso de redacción de la universidad	Docentes guías y equipo de docentes
5. Evaluación de los talleres	Docente guía y equipo de docentes de un curso de redacción de la universidad	Docentes guías y equipo de docentes
6. Evaluación general del programa y divulgación de resultados	Docente encargado del programa y el coordinador del área	Docente encargado del programa y el coordinador del área

## 7.6. Cronograma de actividades

Tabla 3

*Cronograma de actividades del Programa de formación continua para los docentes que imparten el curso de redacción*

Actividades	Ciclo de verano 2021			
	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
1, 2 y 3	x			
4 y 5		x	x	
6				x

## 7.7. Evaluación y control

La evaluación y la retroalimentación de esta propuesta se realizará durante cada taller y al finalizar el programa. Esta se llevará a cabo por el docente guía y por el coordinador del área mediante instrumentos como la lista de cotejo, la observación y la presentación de informes grupales.

## Referencias

- Al-Bashir, M., Kabir, R. & Rhaman, I. (2016). The Value and Effectiveness of Feedback in Improving Students' Learning and Professionalizing Teaching in Higher Education. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 38-41. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105282.pdf>
- Al Fadda, H. (2012). Difficulties in Academic Writing: From the Perspective of King Saud University Postgraduate Students. *English Language Teaching*, 5(3), 123-130. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n3p123>
- Álvarez, M. & Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. Recuperado de <https://cutt.ly/eflITis>
- Álvarez, Y. (2017). *Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la escritura del español en la Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Un estudio exploratorio*. (Tesis de doctorado, Universidad de Jaén, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=151894>
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/triangulacionmetodologica.pdf>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bailey, S (2014). *Academic Writing. A Handbook for International Students*. New York: Routledge
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bunge, M. (1985). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación: administración, humanidades y ciencias sociales*. (4.<sup>a</sup> ed.). Colombia: Pearson.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización universitaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, E. (2019). *Aula virtual en expresión oral y escrita en estudiantes de pregrado*. (Tesis de doctorado, UCV, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/DfIlSag>
- Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000015.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Dam-Jensen, H. & Heine, C. (2013). Writing and Translation Process Research: Bridging the Gap. *Journal of Writing Research*, 5(1): 89-101. doi: 10.17239/jowr-2013.05.01.4.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General De Información Y Documentación*, 28(1), 119-142. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Echevarría, G. (2005). *Apuntes docentes de metodología de investigación. Análisis cualitativo por categorías*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de <https://cutt.ly/yfIlFO5>
- Eléspuru F. (2018). *La competencia comunicativa desde el enfoque socioformativo en el plan curricular de las Escuelas Profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura – 2017*. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Piura, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unp.edu.pe/handle/UNP/1571>
- Elbow, P. (1981). *Writing with power*. Oxford: Oxford University Press.
- Espinoza, F. (2017). Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA. *Revista del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 3(1), 79-87. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1\\_a08.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1_a08.pdf)

- Fandiño, Y., Bermúdez, J. & Varela, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47(1), 38-63. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/741/1267>
- Flores, C. (2017). *Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana-2015*. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1480>
- Flower, L. & Hayes, J. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1(1), 120-160. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0741088384001001006>
- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y escritura*. Madrid: EOS.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108. Recuperado de <https://cutt.ly/2fllKv9>
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Gil, J. L., León, J. L., & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Gómez, L. (2002). *Nuevo manual de español correcto I*. (3ª. ed.). Madrid: Siglo de oro.
- González, M. & Cutanda, M. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado: Revista del currículum y formación del profesorado*, 21(3), 103-122. Recuperado de <https://cutt.ly/qfllLPu>
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.
- Grimaldi, C. (2016). *Formación inicial del docente y el desempeño laboral de los docentes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, 2016*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú).
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: SAGE Publications.

- Hanna, R., Milošević, J. & Pein-Weber, C. (2016). Writing vs. translating. Dimensions of text production in comparison. In R. Muñoz Martín, *Reembedding Translation Process Research*, 47–68. Amsterdam: Benjamins. Recuperado de <https://doi.org/10.1075/btl.128.03ris>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levy, C. & Ransdell, S. (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación; Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, L. (2016). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 5(1-2), 225-243. Recuperado de <https://cutt.ly/QfIIZSM>
- Hinostroza, B. (1974). *Cómo producir un texto dialógico*. Arequipa: Cruz del Sur.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Jiménez, Y, González, M. & Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13, 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121730002>
- Johansson, V. (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech*. (Tesis de doctorado, Lund University, Suecia). Recuperado de <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5221582/1487260.pdf>
- Jumariati, J. & Sulisty, G. H. (2017). Problem-Based Writing Instruction: Its Effect on Students' Skills in Argumentative Writing. *Arab World English Journal*, 8(2). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.6>
- Khanal, J. R. (2006). Trained Teachers and Teacher Training: A Research Study. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 120-129. Recuperado de <https://cutt.ly/LfIIxNm>
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University.
- Lala, R., Jeurig, J., Van Dortmont, J. & Van Geest, M. (2017). Scenarios in virtual learning environments for one-to-one communication skills training. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-15. doi: 10.1186/s41239-017-0054-1
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. London: Pearson.

- Mallia, J. (2015). Developing a Teaching and Teacher-training Rationale for Academic Writing in English. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 6(2), 3-16. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2834372>
- Mandal, R. B. (2017). Implementation of the Teacher Training for Classroom Management. *Academic Voices: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 50-54. Recuperado de <https://doi.org/10.3126/av.v7i0.21370>
- Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337-349. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100020>
- Martin, J. (1989). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 8, 4-34. Recuperado de <https://cutt.ly/xfII21E>
- Martínez, H. (2014). *Metodología de la investigación: Con enfoque por competencias*. México: Cengage Learning Editores.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Mendoza, E., Escobar, H. & Boza, J. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Revista Didasc@lia: D&E*, 9(2), 81-92. Recuperado de <https://n9.cl/0odn>
- Minedu (2012). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Molina, M. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. Recuperado de <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>
- Monterrosa, A., Benavides, E. & Cantillo, A. (2018). *Anotaciones acerca del Perfil Profesional del Docente*. En Encolombia. Recuperado de <https://cutt.ly/OfII3YA>
- Montolío, E. (2014). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Planeta.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de

- gestión. *Delta*. 34(1), 253-267. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Nilson, L. B. (2014). *The secret of self-regulated learning*. *Faculty Focus*. Recuperado de [www.facultyfocus.com](http://www.facultyfocus.com)
- O'Brien, S., Marken, D. & Petrey, K. (2016). Student Perceptions of Scholarly Writing. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4(3), 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1253>
- OECD (2016). *Low-Performing Students Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/low-performing-students-9789264250246-en.htm>
- Ondrusek, A. L. (2012). What the research reveals about graduate students' writing skills: A literature review. *Journal of Education for Library and Information Science Education*, 53(3), 176-188. Recuperado de <https://cutt.ly/8fIl8Sy>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110. doi: 10.17163/soph.n19.2015.04
- Pease, M. (2018). *El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima*. (Tesis de maestría, PUCP, Perú).
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>
- Ries, F., Yanes, C. M. & González-Carriedo, R. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 16, 2029-2054. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.184>
- Roldán, L. & Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(42), 27-38. Recuperado de <https://cutt.ly/ofIl4ct>
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Revista Tiempo de Educar*. 12(284), 277-297. Recuperado de <https://cutt.ly/JfIl43e>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. Recuperado de <https://cutt.ly/KfIl55y>
- Sánchez-Nizama, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos*. (Tesis de maestría, Universidad de Piura, Perú). Recuperado de <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2272>
- Santiago, R. & Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Revista Edetania*, 50(1), 191-208. Recuperado de <https://cutt.ly/jfIl6L9>
- Scinto, L. (1986). *Written language and psychological development*. New York: Academic Press
- Schubert, K. (2009). Positioning Translation in Technical Communication Studies. *The Journal of Specialised Translation*, 11(1), 17-30. Recuperado de [http://www.jostrans.org/issue11/art\\_schubert.pdf](http://www.jostrans.org/issue11/art_schubert.pdf)
- Trujillo, C., Naranjo, M., Lomas, K. & Merlo, M. (2019). *Investigación Cualitativa. Epistemología, consentimiento informado, entrevistas en profundidad*. Ibarra: Editorial UTN.



## **Anexos**

### Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Análisis de la formación docente y su repercusión en la producción textual de estudiantes de una universidad de Lima, 2020				
PROBLEMA	OBJETIVO		ELEMENTOS DE INVESTIGACIÓN	
<p>General</p> <p>¿Cuál es la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y cómo esta repercute en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?</p> <p>Específicos</p> <p>¿Cuál es la formación inicial de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?</p> <p>¿Cuál es la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?</p> <p>¿Cómo repercute la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?</p> <p>¿Cómo repercute la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la textualización de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?</p> <p>¿Cómo repercute la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?</p>	<p>General</p> <p>Analizar la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y su repercusión en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima</p> <p>Específicos</p> <p>Analizar la formación inicial de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima</p> <p>Analizar la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima</p> <p>Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima</p> <p>Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la textualización de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima</p> <p>Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima</p>	Formación docente y producción textual		
		Categorías		Subcategorías
		Formación inicial del docente		Carrera estudiada Conocimientos teóricos Estrategias metodológicas Conocimientos tecnológicos
		Formación continua del docente		Capacitaciones en producción textual Capacitaciones en docencia Diplomados Estudios de posgrado
		Enseñanza de producción textual		Planificación Organización de información Textualización Pertinencia y solidez Gramática y léxico Ortografía Puntuación Revisión y corrección
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	ANÁLISIS DE DATOS	
<p>Enfoque: cualitativo</p> <p>Tipo: Orientada a la comprensión del contexto</p> <p>Diseño: fenomenológico-hermenéutico</p>	<p>Población: está constituida por docentes que enseñan un curso de redacción, sus estudiantes y los coordinadores del curso</p> <p>Muestra: 5 docentes, 5 estudiantes y 2 coordinadores (12 participantes en total)</p>	<p>Técnica: entrevista semiestructurada</p> <p>Instrumento: guía de entrevista</p> <p>Ámbito de aplicación: una universidad privada de Lima</p> <p>Forma de administración: individual</p>	Análisis de contenido	

**Anexo 2: Categorías y subcategorías de la investigación**

Categorías	Subcategorías
-Formación inicial de los docentes	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carrera estudiada</li><li>- Conocimientos teóricos</li><li>- Estrategias metodológicas</li><li>- Conocimientos tecnológicos</li></ul>
-Formación continua de los docentes	<ul style="list-style-type: none"><li>-Capacitaciones en producción textual</li><li>-Capacitaciones en docencia</li><li>-Diplomados</li><li>-Estudios de posgrado</li></ul>
-Enseñanza de producción de textos	<ul style="list-style-type: none"><li>-Planificación</li><li>-Organización de información</li><li>-Textualización</li><li>-Pertinencia y solidez</li><li>-Gramática y léxico</li><li>-Ortografía</li><li>-Puntuación</li><li>-Revisión y corrección</li></ul>

### Anexo 3: Matriz de categorización

Título: Análisis de la formación docente y su repercusión en la producción textual de estudiantes de una universidad de Lima, 2020		
Categorías	Subcategorías	Preguntas guía para los docentes
-Formación inicial del docente	- Carrera estudiada - Conocimientos teóricos - Estrategias metodológicas - Conocimientos tecnológicos	1. ¿Qué carrera estudió en pregrado y en qué universidad? 2. ¿Qué cursos de su carrera en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos que adquirió en estos para ser docente de redacción? 3. ¿Qué estrategias metodológicas aprendió en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos? 4. ¿Qué conocimientos tecnológicos adquirió en pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?
-Formación continua del docente	-Capacitaciones en producción textual -Capacitaciones en docencia -Diplomados -Estudios de posgrado	5. Después de haber acabado sus estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones participó con respecto a la producción textual? 6. ¿Cuáles son sus conocimientos vinculados a la docencia que adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado? 7. ¿Cuenta con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia? 8. ¿Cuenta con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia? 9. ¿Cómo aprendió a redactar en el ámbito académico y qué tan relevante considera que es su formación continua sobre la producción textual? 10. ¿Considera que es relevante continuar formándose en aspectos relacionados con la docencia? Si es así, ¿cómo se forma continuamente?
-Enseñanza de producción de textos	-Planificación -Organización de información -Pertinencia y solidez -Gramática y léxico -Ortografía -Puntuación -Revisión y corrección	11. ¿De qué manera contribuye con la planificación de los textos de sus estudiantes? 12. ¿Qué considera en la organización del texto de sus alumnos? 13. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto, y cómo contribuye con sus alumnos? 14. ¿Qué aspectos considera en la gramática y el léxico de un texto? 15. ¿Cuán relevante es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios y cómo ayuda a sus alumnos? 16. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos? ¿Por qué? ¿Cómo ayuda a sus alumnos con respecto a estos? 17. ¿Cómo contribuye con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes? 18. En las evaluaciones sobre producción textual que aplica, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de sus estudiantes? 19. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, manifiestan sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?

Categorías	Subcategorías	Preguntas guía para los coordinadores
-Formación inicial de los docentes	- Carrera estudiada - Conocimientos teóricos - Estrategias metodológicas - Conocimientos tecnológicos	1. ¿Qué aspectos de la formación docente inicial se consideran en la selección del personal que impartirá los cursos de redacción? 2. ¿Cuáles son los conocimientos teóricos de los estudios de pregrado de los docentes que pueden ser considerados valiosos para la enseñanza de producción de textos? 3. ¿Qué estrategias metodológicas, según la carrera que estudiaron los docentes en pregrado, les permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en la producción de textos? 4. ¿Qué conocimientos tecnológicos que los docentes adquirieron en sus estudios de pregrado considera que les ayudan a lograr los aprendizajes de sus estudiantes en la producción de textos?
-Formación continua de los docentes	-Capacitaciones en producción textual -Capacitaciones en docencia -Diplomados -Estudios de posgrado	5. Después de haber acabado los estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones los docentes manifiestan haber participado con respecto a la producción textual y a la docencia? 6. ¿Los profesores cuentan con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia? Si es así, ¿sobre qué tema es? 7. ¿Los profesores cuentan con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia? 8. ¿Considera que es relevante que los docentes continúen formándose en aspectos relacionados con la producción textual y la docencia? Si es así, ¿cómo la Universidad contribuye a que ello ocurra? 9. ¿Cómo las reuniones de trabajo en equipo o coordinación de los docentes que imparten los cursos de producción textual contribuyen a su formación continua?
-Enseñanza de producción de textos	-Planificación -Organización de información -Pertinencia y solidez -Gramática y léxico -Ortografía -Puntuación -Revisión y corrección	10. ¿De qué manera los docentes contribuyen con la planificación de los textos de sus estudiantes? 11. ¿Qué consideran los docentes en la organización del texto de sus alumnos? ¿Cómo los ayudan a lograr este aprendizaje? 12. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes? 13. ¿Qué aspectos consideran los docentes en la gramática y el léxico de un texto? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes en estos aspectos? 14. ¿Cuán relevante para los docentes es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para que mejoren? 15. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para lograr que los empleen adecuadamente? 16. ¿Cómo los docentes contribuyen con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes? 17. En las evaluaciones sobre producción textual, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de los estudiantes que los docentes manifiestan obtener? 18. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, los docentes manifiestan de sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?

Categorías	Subcategorías	Preguntas guía para los estudiantes
-Enseñanza de producción de textos	-Planificación -Organización de información -Pertinencia y solidez -Gramática y léxico -Ortografía -Puntuación -Revisión y corrección	1. ¿Qué información tienes sobre la formación de tu docente? ¿Dónde y qué estudió? y ¿cómo se forma continuamente? 2. ¿Cómo consideras que la formación de tu docente repercute en los resultados de tu producción textual? 3. ¿De qué manera tu docente te ayuda con la planificación de tu texto, es decir, con la parte previa a la redacción de tu primera versión? 4. ¿Cómo tu docente te ayuda en la organización de tu texto, en otras palabras, en la estructura, la jerarquía y la relación de tus ideas? 5. ¿De qué forma tu docente contribuye para que la información de tu texto sea pertinente (adecuada para el tema) y sólida (suficiente para la explicación o fundamentación)? 6. ¿Qué aspectos te recalca tu docente en la construcción de oraciones (gramática) y el léxico de tu texto? ¿Cómo te ayuda en estos aspectos? 7. ¿Cómo tu docente te ayuda a mejorar la ortografía (tildes, grafías y mayúsculas) en tu producción de textos? 8. ¿A qué signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.) le pone mayor énfasis tu docente en tu producción de textos para el docente? ¿Cómo te ayuda para mejorar? 9. ¿Cómo tu docente te ayuda con la revisión y la corrección de tu texto luego de haber redactado tu primera versión? 10. ¿Cuáles fueron tus mayores aciertos y tus mayores desaciertos en tu última producción de textos (última redacción del curso, así sea un párrafo o todo un texto individual o grupal)?

#### Anexo 4: Consentimiento informado

Estimado (a) participante:

El Mtro. Hipólito César Vilca Panti, docente de profesión, se encuentra desarrollando un estudio titulado **Análisis de la formación docente y su repercusión en la producción textual de estudiantes de una universidad de Lima, 2020** a fin de obtener el grado académico de doctor en Educación.

El objetivo de esta investigación es analizar la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y su repercusión en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima. Si usted acepta participar de la misma, se le aplicará una entrevista o deberá llenar un formulario, según sea el caso.

La información que brinde será utilizada únicamente para fines de este estudio y se mantendrá la confidencialidad en todo momento. Por lo tanto, sus datos personales no serán colocados en ningún informe ni en otro documento relacionado con la institución donde se aplica ni con el autor.

Participar en esta investigación será una oportunidad para poder compartir y reflexionar a partir de su experiencia. Sus respuestas ayudarán a generar información relevante para conocer y proponer mejoras significativas.

Por todo lo anterior, si está de acuerdo, por favor, complete los datos y firme.

Yo, \_\_\_\_\_, después de haber leído las condiciones del estudio **Análisis de la formación docente y su repercusión en la producción textual de estudiantes de una universidad de Lima, 2020**, acepto participar de manera voluntaria.

Fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

\_\_\_\_\_  
Firma del responsable del estudio

## Anexo 5: Instrumento (guía de entrevista)

### Preguntas guía para los docentes

Participante:	
Código:	
<p>1. ¿Qué carrera estudió en pregrado y en qué universidad?</p> <p>2. ¿Qué cursos de su carrera en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos que adquirió en estos para ser docente de redacción?</p> <p>3. ¿Qué estrategias metodológicas aprendió en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?</p> <p>4. ¿Qué conocimientos tecnológicos adquirió en pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?</p> <p>5. Después de haber acabado sus estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones participó con respecto a la producción textual?</p> <p>6. ¿Cuáles son sus conocimientos vinculados a la docencia que adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado?</p> <p>7. ¿Cuenta con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia?</p> <p>8. ¿Cuenta con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?</p> <p>9. ¿Cómo aprendió a redactar en el ámbito académico y qué tan relevante considera que es su formación continua sobre la producción textual?</p> <p>10. ¿Considera que es relevante continuar formándose en aspectos relacionados con la docencia? Si es así, ¿cómo se forma continuamente?</p>	<p>11. ¿De qué manera contribuye con la planificación de los textos de sus estudiantes?</p> <p>12. ¿Qué considera en la organización del texto de sus alumnos?</p> <p>13. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto, y cómo contribuye con sus alumnos?</p> <p>14. ¿Qué aspectos considera en la gramática y el léxico de un texto?</p> <p>15. ¿Cuán relevante es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios y cómo ayuda a sus alumnos?</p> <p>16. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos? ¿Por qué? ¿Cómo ayuda a sus alumnos con respecto a estos?</p> <p>17. ¿Cómo contribuye con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?</p> <p>18. En las evaluaciones sobre producción textual que aplica, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de sus estudiantes?</p> <p>19. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, manifiestan sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?</p>



### Preguntas guía para los coordinadores

Participante:	
Código:	
<p>1. ¿Qué aspectos de la formación docente inicial se consideran en la selección del personal que impartirá los cursos de redacción?</p> <p>2. ¿Cuáles son los conocimientos teóricos de los estudios de pregrado de los docentes que pueden ser considerados valiosos para la enseñanza de producción de textos?</p> <p>3. ¿Qué estrategias metodológicas, según la carrera que estudiaron los docentes en pregrado, les permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en la producción de textos?</p> <p>4. ¿Qué conocimientos tecnológicos que los docentes adquirieron en sus estudios de pregrado considera que les ayudan a lograr los aprendizajes de sus estudiantes en la producción de textos?</p> <p>5. Después de haber acabado los estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones los docentes manifiestan haber participado con respecto a la producción textual y a la docencia?</p> <p>6. ¿Los profesores cuentan con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia? Si es así, ¿sobre qué tema es?</p> <p>7. ¿Los profesores cuentan con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?</p> <p>8. ¿Considera que es relevante que los docentes continúen formándose en aspectos relacionados con la producción textual y la docencia? Si es así, ¿cómo la Universidad contribuye a que ello ocurra?</p> <p>9. ¿Cómo las reuniones de trabajo en equipo o coordinación de los docentes que imparten los cursos de producción textual contribuyen a su formación continua?</p>	<p>10. ¿De qué manera los docentes contribuyen con la planificación de los textos de sus estudiantes?</p> <p>11. ¿Qué consideran los docentes en la organización del texto de sus alumnos? ¿Cómo los ayudan a lograr este aprendizaje?</p> <p>12. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes?</p> <p>13. ¿Qué aspectos consideran los docentes en la gramática y el léxico de un texto? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes en estos aspectos?</p> <p>14. ¿Cuán relevante para los docentes es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para que mejoren?</p> <p>15. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para lograr que los empleen adecuadamente?</p> <p>16. ¿Cómo los docentes contribuyen con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?</p> <p>17. En las evaluaciones sobre producción textual, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de los estudiantes que los docentes manifiestan obtener?</p> <p>18. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, los docentes manifiestan de sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?</p>

Participante:	
Código:	
<p>1. ¿Qué información tienes sobre la formación de tu docente? ¿Dónde y qué estudió? y ¿cómo se forma continuamente?</p> <p>2. ¿Cómo consideras que la formación de tu docente repercute en los resultados de tu producción textual?</p> <p>3. ¿De qué manera tu docente te ayuda con la planificación de tu texto, es decir, con la parte previa a la redacción de tu primera versión?</p> <p>4. ¿Cómo tu docente te ayuda en la organización de tu texto, en otras palabras, en la estructura, la jerarquía y la relación de tus ideas?</p> <p>5. ¿De qué forma tu docente contribuye para que la información de tu texto sea pertinente (adecuada para el tema) y sólida (suficiente para la explicación o fundamentación)?</p> <p>6. ¿Qué aspectos te recalca tu docente en la construcción de oraciones (gramática) y el léxico de tu texto? ¿Cómo te ayuda en estos aspectos?</p> <p>7. ¿Cómo tu docente te ayuda a mejorar la ortografía (tildes, grafías y mayúsculas) en tu producción de textos?</p> <p>8. ¿A qué signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.) le pone mayor énfasis tu docente en tu producción de textos para el docente? ¿Cómo te ayuda para mejorar?</p> <p>9. ¿Cómo tu docente te ayuda con la revisión y la corrección de tu texto luego de haber redactado tu primera versión?</p> <p>10. ¿Cuáles fueron tus mayores aciertos y tus mayores desaciertos en tu última producción de textos (última redacción del curso, así sea un párrafo o todo un texto individual o grupal)?</p>	

**Anexo 6: Reducción de datos y generación de subcategorías**  
**Categorización y codificación**

**Reducción de datos sobre los docentes y generación de subcategorías**

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
D1	1. ¿Qué carrera estudió en pregrado y en qué universidad?	Estudí la carrera de Educación Primaria en la UIGV.	Educación Primaria en UIGV	1. EDUP-UIGV
	2. ¿Qué cursos de su carrera en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos que adquirió en estos para ser docente de redacción?	El curso que se relacionaba en algo era Comunicación 1 y 2. Lo único que me acuerdo es haber hecho el tema de la oración de forma muy básica. Además, solíamos escribir textos y los profesores nos daban alguna retroalimentación, pero muy general; por ejemplo, que mejore la explicación. También, llegamos a hacer exposiciones.	Comunicación 1 y 2. La oración de forma muy básica, redacción de textos con alguna retroalimentación, pero muy general (explicación) y exposiciones	2. COM1-COM2-OR-TEX-EXPLI-EXPO
	3. ¿Qué estrategias metodológicas aprendió en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Aprendí estrategias de enseñanza, como dinámicas, debate, sociodramas, aprendizaje por descubrimiento, participación activa, etc.	Estrategias de enseñanza, dinámicas, debate, sociodramas, aprendizaje por descubrimiento, participación activa, etc.	3. ESTR-DIN-DEB-AD-PA
	4. ¿Qué conocimientos tecnológicos adquirió en pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Recuerdo que aprendí a manejar bien la computadora, a navegar por Internet y manejar el paquete de Office. Con el tiempo, aprendí por mi cuenta a usar el Kahoot, Mentimeter y una más que no recuerdo mucho. Todo esto último me permitió hacer de mis clases más activas.	Antes, la computadora, Internet y el paquete de Office y, con el tiempo, Kahoot, Mentimeter, muy usado para clases más activas	4. COM-INT-OF
	5. Después de haber acabado sus estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones participó con respecto a la producción textual?	Participé de varias capacitaciones. Algunos fueron talleres libres que se realizaban en mi centro de trabajo y estaban a cargo de jefes de plana o coordinadores: normativa, gramática, la causalidad, el manejo de rúbricas, etc.	Varias capacitaciones como talleres libres del trabajo: normativa, gramática, la causalidad, el manejo de rúbricas, etc.	5. NORM-GRAM-CAUS-RUB
	6. ¿Cuáles son sus conocimientos vinculados a la docencia que adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado?	Bueno, como soy maestra de carrera, todos mis conocimientos básicos los aprendí en pregrado. Posteriormente, complementé con mis estudios de maestría y, actualmente, sigo perfeccionándome en el doctorado que estoy estudiando, también, en educación. Estos son manejo de aula, motivación del estudiante, retroalimentación efectiva, realidad del estudiante, trabajo colaborativo, competencias, etc.	Manejo de aula, motivación del estudiante, retroalimentación efectiva, realidad del estudiante, trabajo colaborativo, competencias, etc.	6. MANE-MOT-RET-R-TC-COMP
	7. ¿Cuenta con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia?	Sí, llevé un curso durante 6 meses, cuyo nombre es Enseñanza en aprendizaje digital.	Enseñanza en aprendizaje digital	7. EAD
	8. ¿Cuenta con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?	Por supuesto, como lo mencioné anteriormente, terminé mi maestría en el 2016. Ahora estoy cursando el último ciclo de doctorado y más que con la producción textual tienen relación con la docencia, aunque se escribe mucho allí, por ejemplo, ensayos y todo lo que tenga que ver con la tesis.	Maestría y último ciclo de doctorado que se relaciona más con la docencia, aunque se escribe ensayos y la tesis	8. MAES-DOC-EDU
	9. ¿Cómo aprendió a redactar en el	Aprendí con ayuda de un compañero que me orientó en la	Aprendizaje con ayuda de un compañero y refuerzo	9. AYU-LIB-PV

	<p>ámbito académico y qué tan relevante considera que es su formación continua sobre la producción textual?</p>	<p>redacción y reforcé todo ello con modelos de textos propuestos en ciertos libros del área. Considero muy importante la formación continua, porque un maestro no debe quedarse anticuado en conocimientos. Si la tecnología avanza y la sociedad igual, el docente debe demostrar su capacidad para enseñar a redactar a los alumnos, ya no con papel y lápiz, sino en plataformas virtuales.</p>	<p>con modelos de textos propuestos en ciertos libros del área. La formación continua es importante para no ser anticuado en conocimientos y relacionarlas con plataformas virtuales.</p>	
	<p>10. ¿Considera que es relevante continuar formándose en aspectos relacionados con la docencia? Si es así, ¿cómo se forma continuamente?</p>	<p>Claro que creo que un docente debe actualizarse constantemente y lo que yo hago es inscribirme en varios cursos virtuales que llevo durante el año. Afortunadamente, en la universidad donde laboro, brindan una amplia oferta de cursos para la formación docente. Esto trato de aprovechar lo máximo que pueda, porque el doctorado me quita tiempo.</p>	<p>Un docente debe actualizarse constantemente. Inscripción en varios cursos virtuales durante el año ofrecidos por la universidad de trabajo, brindan una amplia oferta de cursos para la formación docente</p>	<p>10. ACT-CV-FD</p>
	<p>11. ¿De qué manera contribuye con la planificación de los textos de sus estudiantes?</p>	<p>Primero, analizamos la consigna; luego, les enseño las fuentes propias del curso y les digo dónde conseguir fuentes confiables adicionales para que ellos complementen la investigación. Lamentablemente, muchos de ellos no le dedican tiempo para buscar fuentes. Posteriormente, empleo con ellos la técnica de la lluvia de ideas para que todo lo que me vayan diciendo sirva como insumo para que elaboren su esquema de redacción y yo trato de esbozarles en la pizarra una guía para que ellos piensen y completen.</p>	<p>Análisis de la consigna, lectura de fuentes propias del curso e indicaciones de fuentes adicionales, empleo de la lluvia de ideas para el esquema de redacción y ayuda con el esbozo en la pizarra de una guía para que los alumnos piensen y completen</p>	<p>11. CON-LECTFUE-LLUV-ESQ-PIZ</p>
	<p>12. ¿Qué considera en la organización del texto de sus alumnos?</p>	<p>Considero la jerarquía de las ideas en el esquema y su traslado respectivo en orden cuando textualizan.</p>	<p>La jerarquía de las ideas en el esquema y su traslado en orden en la textualización</p>	<p>12. JER-ESQ-ORD</p>
	<p>13. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto, y cómo contribuye con sus alumnos?</p>	<p>Lo considero muy importante y es algo que a muchos estudiantes les cuesta. Por eso, el docente debe estar monitoreando constantemente el trabajo de sus alumnos, porque algunos de ellos no responden la consigna ni explican suficientemente. Yo los oriento con esto y enfatizo que, si el muchacho demuestra impertinencia y escribe escasamente, no cumple con las competencias que se espera de él.</p>	<p>Muy importante y debe haber monitoreo constante. Orientación y énfasis en que, si hay impertinencia y escritura escasa, no se cumple con la competencia</p>	<p>13. IMPOR-ORIENT-IMPER-COMP</p>
	<p>14. ¿Qué aspectos considera en la gramática y el léxico de un texto?</p>	<p>Los aspectos que considero en la gramática son el uso correcto de oraciones y sus características: verbo principal, sentido completo, uso del punto. En cuanto al léxico, considero que el alumno debe demostrar un léxico formal, no palabras baúles ni coloquialismos.</p>	<p>En gramática el uso correcto de oraciones y sus características: verbo principal, sentido completo, uso del punto. En el léxico, debe ser formal, no palabras baúles ni coloquialismos</p>	<p>14. OR-VP-SENTCOM-LEX</p>
	<p>15. ¿Cuán relevante es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios y cómo ayuda a sus alumnos?</p>	<p>La ortografía es muy importante, pues brinda las normas de una correcta escritura, la cual es un legado de nuestro idioma y que debe ser puesto en práctica por todos los jóvenes. Los ayudo encerrando la palabra con error y diciéndoles cómo corregir.</p>	<p>Muy importante como norma de una correcta escritura. La ayuda es encerrando la palabra con error y diciéndoles cómo corregir</p>	<p>15. CE-PAL-CORR</p>

	16. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos? ¿Por qué? ¿Cómo ayuda a sus alumnos con respecto a estos?	Los signos de puntuación que se emplean más en la redacción son el uso del punto y la coma, porque dichos signos nos permiten delimitar las oraciones, en el caso del punto; y para señalar aclaraciones, conectores lógicos, movimiento de circunstancial, etc., se usa la coma. Los ayudo encerrando la palabra con error y recordándoles la regla respectiva.	El punto y la coma que permiten delimitar las oraciones y para señalar aclaraciones, conectores lógicos, movimiento de circunstancial, respectivamente. La ayuda es encerrando la palabra con error y recordándoles la regla respectiva	16. PUNT-COM-ERR-REGL
	17. ¿Cómo contribuye con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?	Contribuyo al proceso de la revisión y corrección cuando les brindo la retroalimentación a mis alumnos, ya que hay tiempo para esto. Entonces, lo que hago es escribir en la pizarra y repasar con ellos todos los aspectos que deben tomar en cuenta antes de que me entreguen su escritura final.	Para la revisión y corrección es la retroalimentación. Escritura en la pizarra y repaso con los alumnos sobre los aspectos a considerar antes de la entrega de la versión final	17. PIZ-REP
	18. En las evaluaciones sobre producción textual que aplica, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de sus estudiantes?	Por lo general, la mayor nota fue 20; la mínima 12 y el promedio de los estudiantes comprende entre 16 a 18.	Mayor nota fue 20; la menor, 12 y el promedio entre 16 a 18	18. MAYN20-MENN12-PROM16A18
	19. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, manifiestan sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?	Sus mayores aciertos fueron la pertinencia, organización y jerarquía; sin embargo, sus puntos débiles fueron la falta de ortografía, la ausencia de algunas partes y elementos del texto en sus párrafos (argumento) y, en algunos, la escasa explicación.	Los aciertos fueron la pertinencia, organización y jerarquía, y los puntos débiles fueron la ortografía, la ausencia de algunas partes y elementos del texto (argumento) y la escasa explicación	19. PERT-ORG-ORT-ARG-EXP

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
D2	1. ¿Qué carrera estudió en pregrado y en qué universidad?	Estudí la carrera de Educación en la UNMSM.	Educación en la UNMSM	20. EDU-SM
	2. ¿Qué cursos de su carrera en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos que adquirió en estos para ser docente de redacción?	En el primer año, llevé un curso llamado Lenguaje. Allí abordamos un poco de ortografía y la redacción algunos textos como la autobiografía y el guion teatral. Aunque no recibí una retro por estos trabajos, creo que fue una base para la producción textual. Aparte siempre hubo trabajos en los que debía esforzarme por mí mismo sobre la redacción. Otros cursos donde se abordaba la gramática, la sintaxis, la semántica y la semiótica los llevé en tercer, cuarto y quinto año de mis estudios. Creo que se llamaban Morfosintaxis, Semántica y Semiótica Básica. Estos conocimientos se relacionan con la ortografía, la gramática, la sintaxis, la semántica y la semiótica. No me enseñaron a redactar textos, pero estos conocimientos son una buena base. Por	Lenguaje, Morfosintaxis, Semántica y Semiótica básica; Ortografía, gramática, sintaxis, semántica y semiótica: categorías gramaticales como sustantivo, adjetivo, verbo, preposiciones y conjunciones (conectores); oración, sujeto y predicado, clase de oración (personal e impersonal, bimembre y unimembre, etc.)	21. LE-MS-SEM-SEMIO-ORT-G-SIN-SEM-CG-O-S-P

		ejemplo, en el curso de Morfosintaxis, hemos trabajado bastante las categorías gramaticales como sustantivo, adjetivo, verbo, preposiciones y conjunciones (conectores). También, abordamos el tema de la oración cuando analizábamos el sujeto y el predicado o cuando tratamos las clases de oración (personal e impersonal, bimembre y unimembre, etc.). Todo ello es fundamental para la construcción de oraciones, la cual es básica en un párrafo.		
3. ¿Qué estrategias metodológicas aprendió en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Aprendí la pedagogía conceptual de Hernán de Zubiría, el trabajo grupal, que hoy varios llaman colaborativo, el método activo y el constructivismo, y los métodos deductivo e inductivo. También, aprendí dinámicas de motivación e interacción, pero eso fue más por cuenta propia.	Pedagogía conceptual, trabajo colaborativo, método activo y constructivismo, y métodos deductivo e inductivo, y dinámicas de motivación e interacción por sí mismo	22. PEDCONCE-TCOLAB-MACT-CONS-MDED-MIND-DINAM	
4. ¿Qué conocimientos tecnológicos adquirió en pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Aprendí lo básico en aquel tiempo con el uso de Word y Excel. La tecnología allí era el uso de papelógrafos y filminas. Yo estudié del 96 al 2000, por lo que Internet era una novedad; sin embargo, me adapté rápido a eso cuando el bibliotecario a partir de una charla sobre su utilidad para la búsqueda de información e interacción con otras personas lejanas en tiempo y espacio.	Word y Excel, uso de papelógrafos y filminas, uso de Internet (navegación e interacción)	23. WOR-EXC-PAP-FILM-INTER	
5. Después de haber acabado sus estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones participó con respecto a la producción textual?	Soy una persona que se capacita constantemente. No acabaríamos la entrevista tan rápido si te dijera todo, pero lo resumiré en que he llevado cursos de producción textual, por ejemplo, de textos argumentativos. Aunque no fue tan bueno, me sirvió para tener una base e interesarme por el tema. He llevado cursos en la Academia Peruana de la Lengua sobre aspectos gramaticales y en el ICPNA cuando hubo encuentro de docentes. Allí recuerdo haber aprendido puntuación de una manera no tradicional. También, llevé cursos de Lenguaje en la UNMSM.	Capacitación constante: cursos en la Academia Peruana de la Lengua sobre aspectos gramaticales y en el ICPNA sobre puntuación, y cursos de Lenguaje en la UNMSM.	24. GRAM-PUN-LE	
6. ¿Cuáles son sus conocimientos vinculados a la docencia que adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado?	Con respecto a la docencia, de manera general, también tuve muchas capacitaciones que, incluso, las dos universidades donde laboro propusieron. Llegué a tener en dos años consecutivos un promedio de 150 horas de capacitación en cada uno. Me acuerdo de capacitaciones sobre aprendizaje activo, estudiante adulto trabajador, estrategias de aprendizaje colaborativo, educación por competencias, aprendizaje basado en proyectos, promoviendo pensamiento crítico, evaluación por competencias, docente coach, aula invertida, aprendizaje blended, manejo de rúbricas y vínculo docente-alumno, entre otros.	En dos universidades, muchas capacitaciones sobre aprendizaje activo, estudiante adulto trabajador, estrategias de aprendizaje colaborativo, educación por competencias, aprendizaje basado en proyectos, promoviendo pensamiento crítico, evaluación por competencias, docente coach, aula invertida, aprendizaje blended, manejo de rúbricas y vínculo docente-alumno, entre otros	25. AA-EDT-EA-EC-ABP-PCRIT-EVALC-COA-AI-BLEN-RUB-DOC-ALUM	
7. ¿Cuenta con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia?	Sí, tengo un diplomado en animación a la lectura, y certificaciones en métodos de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje digital, y en enseñanza universitaria.	Diplomado en animación a la lectura, y certificaciones en métodos de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje digital, y en enseñanza universitaria	26. ANIMLEC-MA-EAD-EU	
8. ¿Cuenta con estudios en	Cuento con una maestría en Educación y estoy en el último	Maestría en Educación y último ciclo de doctorado	27. MAES-DOC-	

posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?	ciclo de un doctorado en Educación también. Estos estudios se relacionan más con conocimientos generales de docencia. Sin embargo, considero que la investigación a través de ensayos y la misma tesis permiten afianzar la práctica de mi producción textual, lo que repercute en mis estudiantes.	en Educación: conocimientos generales de docencia; la investigación a través de ensayos y la misma tesis permiten afianzar la práctica de la producción textual	EDU
9. ¿Cómo aprendió a redactar en el ámbito académico y qué tan relevante considera que es su formación continua sobre la producción textual?	En parte, fue por haber tenido varias experiencias de redacción de trabajos en pregrado. Si bien no me retroalimentaban, yo tuve la idea de cada vez redactar mejor por mí mismo, ya que considero que la correcta expresión escrita es fundamental en los ámbitos académico y profesional. Posteriormente, por otra parte, cuando fui coordinador de plan lector en un colegio, debía enviar correos electrónicos a los directores. Como era del área de Lenguaje, me parecía inconcebible tener errores de redacción, por lo que era detallista en mis correos. Creo que así me fui perfeccionando en ese aspecto. Definitivamente, mi formación continua es relevante para la producción textual de mis estudiantes. Por ello, aunque ya sabía redactar, me he formado en varios temas del área y de docencia como hace un momento te comenté.	Por varias experiencias de redacción de trabajos en pregrado, aunque sin retroalimentación, por querer mejorar por sí mismo, por ser perfeccionista al enviar correos electrónicos a directores; la formación continua es relevante para la producción textual de los estudiantes, por lo que hay una formación en varios temas del área y de docencia	28. EXPPRE-CELECTRO-MEJOR
10. ¿Considera que es relevante continuar formándose en aspectos relacionados con la docencia? Si es así, ¿cómo se forma continuamente?	Claro que es relevante y yo lo hago por mí mismo desde que egresé del pregrado, y tengo la oportunidad de que las universidades donde laboro nos ofrecen un variado número de capacitaciones. Aunque en estas hay un número mínimo de horas por año, por ejemplo, 20 en una universidad, yo tomo más que eso, incluso, como ya te dije llegué a pasar las 150 horas. Lo que me importa es aprender nuevas cosas que me ayuden a ser un mejor docente para mis alumnos.	Relevante y ocurre desde pregrado; más de 150 horas por año según las universidades de trabajo para aprender nuevas cosas y ser mejor docente	29. RELEV-HOR-MEJ
11. ¿De qué manera contribuye con la planificación de los textos de sus estudiantes?	Les ayudo a reflexionar sobre la importancia de planificar. Es importante que tomen conciencia de que antes de redactar hay actividades previas. Les digo, por ejemplo, que nadie escribe de la noche a la mañana. Una vez que sabemos el tema de redacción, los ayudo con la comprensión de que se requieren fuentes que sirvan como sustento, y los ayudo en la lectura, porque leo con los alumnos, sobre todo, al comienzo ya que son de primer ciclo. A partir de ello, dialogamos y resaltamos las ideas más importantes.	Reflexión sobre la importancia de planificar. Ayuda con la comprensión de que se requieren fuentes que sirvan como sustento y ayuda en la lectura, diálogo y resaltado de ideas más importantes	30. REFLEX-AYU-LECT-DIAL-SUBR
12. ¿Qué considera en la organización del texto de sus alumnos?	En la organización, vemos la estructura del texto, de tal modo que se pueda apreciar una jerarquización de las ideas. Les suelo decir a los alumnos que, si son desordenados aquí, también, lo serán en el texto. Eso amerita que les revise antes de que redacten, sino podría haber problemas después y me anticipo.	Estructura del texto y jerarquización de las ideas; reflexión y revisión antes de redactar para anticipar errores	31. ESTRU-JER-REFLEX-REV
13. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto, y cómo contribuye con sus	Son muy importantes dado que permitirán la explicación en el texto. Si no hay eso, solo estarían mencionando las ideas y no se deben desviar del tema de redacción. Por ese	Muy importantes para la explicación en el texto; ayuda con enseñanza de estrategias: generalización, definición, causalidad, ejemplificación y	32. IMPORT-AYU-ESTR-REP-RETRO

alumnos?	motivo, los ayudo con la enseñanza de estrategias: generalización, definición, causalidad, ejemplificación y aclaración, por lo general. Cuando se olviden, les hago un repaso y les retroalimento.	aclaración, por lo general; repaso y retroalimentación	
14. ¿Qué aspectos considera en la gramática y el léxico de un texto?	Es fundamental la construcción de oraciones con sus características enseñadas. Incluso, aunque no está en el temario de clase, les ayudo con los gerundios, dado que suelen equivocarse. Por otro lado, los oriento con el léxico para que no sean informales, sean precisos y no repitan palabras. Por ese motivo, aunque tampoco, esté en el temario les hago microclases, por ejemplo, de referentes.	Construcción de oraciones con sus características enseñadas; aunque no está en el temario de clase, ayuda con los gerundios, el léxico para evitar la informalidad, la imprecisión y la repetición, y microclases como referentes.	33. OR-GER-LEX-MICROCL
15. ¿Cuán relevante es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios y cómo ayuda a sus alumnos?	No es tan fundamental como los aspectos mencionados en las preguntas anteriores, porque podría haber expresiones que se entenderían por el contexto así faltase una tilde o hubiese una letra equivocada. Sin embargo, no se puede descuidar. Como les digo a los alumnos, es su imagen frente a los lectores. Los ayudo al marcarles las palabras, y decirles que hay error y cómo podría corregirlo.	No tan fundamental como la organización, la solidez y la pertinencia; sin embargo, no se puede descuidar; marca de las palabras, y señalamiento del error y propuesta de cómo poder corregir	34. NOFUND-MARC-ERR-CORREC
16. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos? ¿Por qué? ¿Cómo ayuda a sus alumnos con respecto a estos?	El punto es el signo más importante porque finaliza oraciones y estas conforman el párrafo. El otro signo importante es la coma dado que ayuda a separar partes de la oración. Precisamente, a esos dos signos les doy más énfasis y, aunque en nuestro curso no los contemplan para enseñar, yo me tomo un momento dentro de alguna clase para ello. También, les retroalimento cuando veo errores de este tipo.	El punto es más importante para finalizar la oración y luego la coma para separar partes de la oración. Mayor énfasis y enseñanza de ambos signos aunque en el curso no se contempla; retroalimentación cuando hay errores de este tipo	35. P-C-RETR
17. ¿Cómo contribuye con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?	Reviso la primera versión de los alumnos, pero no soy de los que solo les marcan los errores o son muy generales. Yo les marco los errores, les digo con precisión de qué se trata, incluso, cómo lo habíamos hecho en la clase, y les doy propuestas de corrección, no para que las pongan mecánicamente, sino para que elijan o creen una solución a su problema de redacción. Luego, ellos tienen la opción de corregirse y mejorar. Para eso, es importante el manejo de los tiempos con los grupos o los alumnos.	Revisión de la primera versión, marca de errores con precisión (no general) y propuestas de corrección para que los alumnos elijan o creen una solución a su problema de redacción, por lo que importa el manejo de los tiempos con los grupos o los estudiantes	36. REV-MARC-PROP-CORREC-RETR-TIEMP
18. En las evaluaciones sobre producción textual que aplica, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de sus estudiantes?	Tuve como mayor nota 20 y la máxima fue 11. El promedio fue 18.	Mayor nota 20; mínima, 11 y promedio, 18	37. MAYN20-MINN11-PROM18



	19. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, manifiestan sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?	Los mayores aciertos fueron la organización de la información y la jerarquización. Los desaciertos fueron la solidez en el texto, la ortografía y la puntuación.	Los aciertos son organización de la información y la jerarquización; los desaciertos, solidez en el texto, la ortografía y la puntuación	38. ORG-JERARQ-SOLID-ORT-PUNT
--	--	--	--	-------------------------------

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
D3	1. ¿Qué carrera estudió en pregrado y en qué universidad?	Estudié Literatura en la UNMSM.	Literatura en la UNMSM	39. LIT-UNMSM
	2. ¿Qué cursos de su carrera en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos que adquirió en estos para ser docente de redacción?	El curso de Lengua Española tenía mucha relación con la producción de textos. En ese curso, nos enseñaban temas de ortografía y gramática.	Lengua Española con temas de ortografía y gramática	40. LENGESP-ORT-GRAM
	3. ¿Qué estrategias metodológicas aprendió en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Puntualmente, no nos enseñaron estrategias metodológicas, salvo técnicas de información para elaborar monografías y trabajos de investigación.	Sin enseñanza de estrategias metodológicas, salvo técnicas de información para monografías y trabajos de investigación.	41. SIN-ESTRATEG-TECNINFO-MONOG-INVEST
	4. ¿Qué conocimientos tecnológicos adquirió en pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	En cuanto a conocimientos tecnológicos, llevamos un curso de informática, donde recibimos clases sobre cursos de Office.	Un curso de informática con clases de Office	42. OFFI
	5. Después de haber acabado sus estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones participó con respecto a la producción textual?	Recibí talleres presenciales y virtuales sobre producción textual en dos universidades donde laboro.	Talleres presenciales y virtuales sobre producción textual en dos universidades del trabajo	43. TALL-PRODTEX
	6. ¿Cuáles son sus conocimientos vinculados a la docencia que adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado?	Aprendí a dirigirme a un auditorio mediante recursos de metodología activa en la que fui capacitado.	Mediante recursos de metodología activa en la que fui capacitado	44. METACT
	7. ¿Cuenta con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia?	No cuento con diplomados.	Sin diplomados	45. SIN-DIPL
	8. ¿Cuenta con estudios en	Estudié una maestría en Literatura Hispanoamericana.	Maestría en Literatura Hispanoamericana con	46.MAEST-LIT-

posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?	Tiene relación en la producción textual, pero vinculado con la investigación.	relación a la producción textual, pero más con la investigación	HISPAN- PRODTX
9. ¿Cómo aprendió a redactar en el ámbito académico y qué tan relevante considera que es su formación continua sobre la producción textual?	La redacción la aprendí en algunos cursos en pregrado. Luego, en talleres de corrección de textos a los que asistí y en capacitaciones propias en el ámbito laboral. Asimismo, considero que mi formación es continua, ya que todos los años nos estamos capacitando.	En algunos cursos en pregrado, talleres de corrección de textos y en capacitaciones propias en el ámbito laboral; la formación es continua por todos los años de capacitación	47. CURS-PREG- TALL-CORRE- TEXT-CAP- FORM-CONT
10. ¿Considera que es relevante continuar formándose en aspectos relacionados con la docencia? Si es así, ¿cómo se forma continuamente?	Considero que es relevante la formación. Continúo formándome gracias a las capacitaciones que recibimos, donde aprendemos nuevos enfoques metodológicos y los utilizamos en clase.	Formación relevante y ocurre por las capacitaciones recibidas sobre enfoques metodológicos que después se utilizarán en clase	48. FORM-RELEV- CAPAC
11. ¿De qué manera contribuye con la planificación de los textos de sus estudiantes?	Contribuyo siempre orientándolos en clase para que realicen un producto óptimo, y luego les doy indicaciones para que trabajen fuera de clase y presenten su trabajo en un plazo establecido.	Orientación constante para un producto óptimo e indicaciones para el trabajo fuera de clase y la presentación en un plazo establecido	49. ORIENT- CONT-INDIC
12. ¿Qué considera en la organización del texto de sus alumnos?	Me ciño a la rúbrica que se haya establecido en la coordinación para el curso a dictar. Es decir, trabajamos de manera progresiva. Primero, el alumno hace trabajo de fuentes, luego un mapa mental, luego un esquema numérico. Finalmente, una primera redacción de textos y luego presenta su versión final.	Con la rúbrica establecida en la coordinación para el curso a dictar y un trabajo progresivo: primero, trabajo de fuentes del alumno, un mapa mental, esquema numérico; después, primera redacción de textos y presentación de versión final	50. RUBRI-FUEN- MAPMENT-ESQ- PVERS-VERSFIN
13. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto, y cómo contribuye con sus alumnos?	Son dos aspectos muy importantes, porque justamente ahí se aprecia si el alumno está respondiendo a la consigna que se le plantea. Estos dos aspectos contribuyen de manera sustancial, ya que de dominar ambos aspectos, el estudiante habrá adquirido la capacidad de crear textos logrados.	Son dos aspectos muy importantes, porque se aprecia la respuesta del alumno sobre la consigna. Estos contribuyen de manera sustancial, ya que, con su dominio, el estudiante adquiere la capacidad de crear textos logrados	51. MUY- IMPORT-CREA- TEXT
14. ¿Qué aspectos considera en la gramática y el léxico de un texto?	Se considera el uso adecuado del verbo, verboide, concordancia, grafías y la imprecisión léxica.	Uso adecuado del verbo, verboide, concordancia, grafías y la imprecisión léxica	52. VERB- VERBOI-CONC- GRAF-IMPRLEX
15. ¿Cuán relevante es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios y cómo ayuda a sus alumnos?	La ortografía es otro aspecto fundamental que se toma en cuenta en la producción de textos. Vivimos en un tiempo donde la dejadez por la ortografía es cada vez mayor en las personas. Entonces, se debe hacer énfasis siempre en clase para que se mejore esto mediante la práctica de ejercicios.	La ortografía es fundamental; se debe hacer énfasis siempre en clase para que se mejore esto mediante la práctica de ejercicios	53. ORTOG- FUND-PRÁCT- EJERC
16. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos? ¿Por qué? ¿Cómo ayuda a sus alumnos con respecto a estos?	Los signos más relevantes son el punto seguido y la coma, porque de esa manera el estudiante puede escribir de forma más organizada, clara y evitando ambigüedades. Se le ayuda a los estudiantes mediante ejercicios propuestos.	El punto seguido y la coma, para que el estudiante escriba de forma más organizada, clara y evitando ambigüedades; se le ayuda a los estudiantes mediante ejercicios propuestos	54. PUNT-COM- EJERC
17. ¿Cómo contribuye con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?	Contribuyo mediante la revisión de sus trabajos y haciendo retroalimentación, donde se le señalan sus errores y se les da recomendaciones para su mejora.	Mediante la revisión de sus trabajos y con retroalimentación, donde se señalan errores y se da recomendaciones para su mejora	55. RETR-SEÑAL- ERR-RECOMEN
18. En las evaluaciones sobre producción textual que aplica, por lo general, ¿cuál es la nota más	En pocos casos la nota más alta es 20, la nota promedio es 14 y la mínima 10.	La nota más alta es 20; la nota, 14 y la mínima, 10	56. NA20- PROM14-NM10

	alta, la mínima y el promedio de sus estudiantes?			
	19. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, manifiestan sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?	Los mayores aciertos es que dominan rápido los temas y las estrategias que se les enseñan. En cuanto a los desaciertos, muchos de ellos vienen con falencias desde la escuela. Es decir, sus textos presentan rasgos de informalidad, poca claridad y contenido, así como en algunos casos, errores recurrentes en ortografía y gramática. Por ello, les cuesta adaptarse al iniciar el ciclo. Sin embargo, con el pasar de las semanas la mayoría va mejorando.	Los mayores aciertos es que dominan rápido los temas y las estrategias que se les enseñan; en cuanto a los desaciertos, muchos de ellos vienen con falencias desde la escuela: rasgos de informalidad, poca claridad y contenido, errores recurrentes en ortografía y gramática	57. DOM-RAPID-ESTRATEG-FALENC-ESC-CLAR-CONT-ORT-GRAM

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
D4	1. ¿Qué carrera estudió en pregrado y en qué universidad?	Lingüística en la UNMSM	Lingüística en UNMSM	58. LING-SM
	2. ¿Qué cursos de su carrera en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos que adquirió en estos para ser docente de redacción?	Ninguno	Ninguno	59. NING
	3. ¿Qué estrategias metodológicas aprendió en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Ninguno	Ninguno	60. NING
	4. ¿Qué conocimientos tecnológicos adquirió en pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Ninguno	Ninguno	61. NING
	5. Después de haber acabado sus estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones participó con respecto a la producción textual?	Ninguno	Ninguno	62. NING
	6. ¿Cuáles son sus conocimientos vinculados a la docencia que adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado?	Llevé complementación pedagógica: pedagogía, didáctica general y de especialidad, y evaluación	Complementación pedagógica: pedagogía, didáctica general y de especialidad, y evaluación	63. COMPL-PEDAG-DIDÁCT-EVAL
	7. ¿Cuenta con algún diplomado sobre producción textual, temas	Sí, sobre textos argumentativos	Textos argumentativos	64.TEXT-ARG

afines o docencia?			
8. ¿Cuenta con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?	Sí cuento con estudios de posgrado (maestría), pero no están vinculados a la producción de texto.	Maestría en posgrado sin vínculo con la producción de texto.	65. MAESTRNO- PRODTEXT
9. ¿Cómo aprendió a redactar en el ámbito académico y qué tan relevante considera que es su formación continua sobre la producción textual?	Lo desarrollé en la maestría y la formación continua es muy importante.	En la maestría y la formación continua es muy importante	66. DESARR- MAESTR-FORM- IMPORT
10. ¿Considera que es relevante continuar formándose en aspectos relacionados con la docencia? Si es así, ¿cómo se forma continuamente?	Claro que es relevante. Asisto a conferencias y llevo cursos online.	Relevante y asistencia a conferencias y cursos online	67. RELEV- CONFE-CURSO- ONLI
11. ¿De qué manera contribuye con la planificación de los textos de sus estudiantes?	Reviso las fuentes con los alumnos y otras adicionales para poder brindarles mayor amplitud acerca del tema y, de esta manera, realizar nuestro esquema de producción.	Revisión de fuentes con alumnos y otras adicionales para mayor amplitud acerca del tema y realizar el esquema de producción	68. REV-FUENT- ESQU-TEXT
12. ¿Qué considera en la organización del texto de sus alumnos?	Que manejen bien las fuentes y sepan diferenciar las jerarquías	Manejo de fuentes y las jerarquías	69. MANEJ- FUENTE-JERAR
13. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto, y cómo contribuye con sus alumnos?	El texto es pertinente si una propuesta concreta está relacionada con el tema que se está tratando. Por el contrario, una propuesta no es pertinente si no tiene relación con el contexto general y lo que buscamos es que nuestros estudiantes escriban textos pertinentes. Énfasis en esto cuando trabajo con ellos. Les recomiendo enfocarse en el tema. Valido el esquema de redacción. Así me aseguro que no se haya salido del tema.	Búsqueda de que los textos sean pertinentes y énfasis en el trabajo con los alumnos; validación del esquema para asegurar que no se salgan del tema.	70. TEXT-PERT- ENF-TRAB- VALID-ESQUEM- TEM
14. ¿Qué aspectos considera en la gramática y el léxico de un texto?	Manejo adecuado de sintaxis y concordancia. Respecto al léxico este necesariamente debe ser formal y variado.	Sintaxis y concordancia, léxico necesariamente formal y variado	71. SINTAX- CONCOR-LEX
15. ¿Cuán relevante es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios y cómo ayuda a sus alumnos?	Un 10%, pues al realizar su producción me interesa más como organiza sus ideas. La ayuda es menor.	10%, mayor interés en la organización de las ideas; ayuda menor en el tema	72. 10%-INTER- ORGA-MENOS- AYUDA
16. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos? ¿Por qué? ¿Cómo ayuda a sus alumnos con respecto a estos?	El punto seguido, porque separa oraciones. Les indico que hay errores y que deben corregirlo según las normas. Les brindo lecturas y, si el tiempo lo permite, realizo minitalleres de ortografía. Trato siempre de anotar qué tema abordaré en tal sección para no repetir los temas.	El punto seguido para separar oraciones; indicaciones de errores y que deben corregirlo según las normas; lecturas y minitalleres de ortografía	73. PUNT-SEPAR- ORAC-INDIC- CORREC-LECT- MINITALLE- ORTOG
17. ¿Cómo contribuye con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?	Trato siempre de revisar al máximo sus redacciones brindándoles las correcciones.	Revisión y corrección al máximo	74. REV-CORR- MAX
18. En las evaluaciones sobre producción textual que aplica, por	20 la máxima, 8 la mínima y 15 el promedio.	20 máxima, 8 mínima y 15 promedio	75. 20MAX-8MIN- 15PROM

lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de sus estudiantes?			
19. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, manifiestan sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?	Aprenderse de memoria la estructura del texto y el mayor desacierto es no redactar oraciones claras y precisas.	La estructura del texto de memoria como mayor acierto y el mayor desacierto es la falta de oraciones claras y precisas	76. ESTRUC-MEM-ORAC

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
D5	1. ¿Qué carrera estudió en pregrado y en qué universidad?	Estudí Lingüística en la UNFV.	Lingüística en la UNFV	77. LING-UNFV
	2. ¿Qué cursos de su carrera en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos que adquirió en estos para ser docente de redacción?	Lengua Castellana I (normas ortográficas), Lengua Castellana II (estructura de textos), Semiótica (semiótica del texto), Sintaxis I (categorías gramaticales), Sintaxis II (estructura textual), Semántica I (significado, sentido y contexto), Semántica II (semántica del texto), Trabajo de Campo Lingüístico (redacción de informes de investigación), Pragmática (pragmática del texto y análisis del discurso), Seminario de Tesis I (redacción del proyecto de tesis), Seminario de Tesis II (redacción de la tesis)	Lengua Castellana I (normas ortográficas), Lengua Castellana II (estructura de textos), Semiótica (semiótica del texto), Sintaxis I (categorías gramaticales), Sintaxis II (estructura textual), Semántica I (significado, sentido y contexto), Semántica II (semántica del texto), Trabajo de Campo Lingüístico (redacción de informes de investigación), Pragmática (pragmática del texto y análisis del discurso), Seminario de Tesis I (redacción del proyecto de tesis), Seminario de Tesis II (redacción de la tesis)	78. LENG-CAST-SINTAX-SEMAN-CAM-LING-PRAG
	3. ¿Qué estrategias metodológicas aprendió en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Elaboración de mapas mentales, mapas conceptuales, elaboración de esquemas de redacción	Mapas mentales, mapas conceptuales, elaboración de esquemas de redacción	79. MAP-MENT-CONCEP-ESQUE
	4. ¿Qué conocimientos tecnológicos adquirió en pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Solo uso de programas básicos como Word	Programas básicos como Word	80. WORD
	5. Después de haber acabado sus estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones participó con respecto a la producción textual?	Estudí complementación pedagógica y llevé el curso de Producción Textual y luego un diplomado en Producción de Textos.	Complementación pedagógica, curso de Producción Textual y un diplomado en Producción de Textos	81. COMPLE-PEDAGOG-DIPLOM-PROD-TEXT
	6. ¿Cuáles son sus conocimientos vinculados a la docencia que adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado?	Luego de estudiar Lingüística, cursé complementación pedagógica, es decir, para obtener la licenciatura en Educación con mención en Lengua Española y Literatura.	Licenciatura en Educación con mención en Lengua Española y Literatura	82. LIC-EDU-LEN-LIT
	7. ¿Cuenta con algún diplomado sobre producción textual, temas	Cuento con un diplomado en Producción Textual y una licenciatura (reciente) en Educación con mención en	Diplomado en Producción Textual y una licenciatura (reciente) en Educación con mención	83. DIPLOM-PROD-TEXT-

afines o docencia?	Lengua Española y Literatura.	en Lengua Española y Literatura	LENG-LIT
8. ¿Cuenta con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?	Cuento con el grado de maestro en Educación y, actualmente, curso un doctorado en Educación.	Maestro en Educación y un doctorado en Educación en curso	84. MAES-EDU-DOCT-EDU
9. ¿Cómo aprendió a redactar en el ámbito académico y qué tan relevante considera que es su formación continua sobre la producción textual?	Aprendí con mis trabajos de investigación para obtener mi grado y mis títulos. Además, aprendí redactando ensayos e informes de lectura, los cuales son trabajos de mi doctorado en curso.	Aprendizaje en trabajos de investigación para titulación y con redacción de ensayos e informes de lectura en el doctorado en curso	85. TRAB-INVEST-ENSAY-INFORM
10. ¿Considera que es relevante continuar formándose en aspectos relacionados con la docencia? Si es así, ¿cómo se forma continuamente?	Es muy relevante profesionalizarse como docente. La carrera de Lingüística da base teórica suficiente; sin embargo, la metodología para el proceso de enseñanza - aprendizaje se nutre con la formación docente. Por ello, estudié complementación pedagógica y una maestría en Educación. Actualmente, curso un doctorado en Educación.	Relevante profesionalizarse como docente. La carrera de Lingüística da base teórica suficiente; sin embargo, la metodología para el proceso de enseñanza - aprendizaje se nutre con la formación docente. Por ello, hay de complementación pedagógica y maestría en Educación y un doctorado en Educación en curso	86. METOLOG-COMPLEM-DOC-MAEST-DOC-EDU
11. ¿De qué manera contribuye con la planificación de los textos de sus estudiantes?	Les recalco que deben seleccionar fuentes y discriminar información para luego construir un esquema de redacción o de producción.	Énfasis en la selección de fuentes y discriminación de la información para la construcción de un esquema de redacción o de producción.	87. SELECT-FUENT-DISCRIM-INFO
12. ¿Qué considera en la organización del texto de sus alumnos?	En primer lugar, la selección de fuentes, luego la identificación de ideas principales y secundarias. Por último, la jerarquización de las ideas halladas y realizar un borrador del texto para su posterior corrección	La selección de fuentes, la identificación de ideas principales y secundarias, la jerarquización de las ideas halladas y realizar un borrador del texto para su posterior corrección	88. SELEC-FUENT-IDENT-IDEA.JERARQ-BORRAD
13. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto, y cómo contribuye con sus alumnos?	La pertinencia y la solidez de un texto dependerá de las fuentes consultadas. Le manifiesto a mis estudiantes que deben consultar fuentes confiables y les señalo dónde pueden encontrarlas.	La pertinencia y la solidez de un texto dependerá de las fuentes consultadas. Indicación de consultar fuentes confiables y dónde pueden encontrarlas	89. INDIC-FUENT-CONFI
14. ¿Qué aspectos considera en la gramática y el léxico de un texto?	La cohesión y como resultado de ella la coherencia... Obviamente, también criterios de normativa...	La cohesión y la coherencia... También, criterios de normativa...	90. COEH.COHER-NORMAT
15. ¿Cuán relevante es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios y cómo ayuda a sus alumnos?	La ortografía es vital y forma parte de uno de los conocimientos previos a los estudios superiores. Sin embargo, muchos estudiantes parecen olvidarla y los textos pueden implícitamente entenderse, mas no es correcto obviar los signos ortográficos. Apoyo a los estudiantes al momento de corregir sus textos: les dejo anotaciones donde cometieron un error (explico la norma y su aplicación).	La ortografía es vital. No es correcto obviar los signos ortográficos. Apoyo con la corrección de sus textos con anotaciones donde cometieron un error (explicación de la norma y su aplicación)	91. ORT-VITAL-ANOTA-ERROR-NORM-EXPLIC
16. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos? ¿Por qué? ¿Cómo ayuda a sus alumnos con respecto a estos?	Los signos de puntuación que tienen mayor valor son los puntos, las comas y los punto y coma. Son importantes porque delimitan las ideas a expresar y agilizan el entendimiento del texto. Ayudo a los estudiantes, planteando casos de usos de los signos mencionados (preparo y busco un momento para realizar dicha actividad, ya que el tiempo en clase a veces no lo permite).	Los signos de puntuación que tienen mayor valor son los puntos, las comas y los punto y coma. Delimitan las ideas a expresar y agilizan el entendimiento del texto. Ayuda con el planteamiento de casos de usos de los signos mencionados (preparación y búsqueda de un momento para realizar dicha actividad)	92. PUNT-COM-PUNTCOM-DELIMIT-IDEA-ENTEND-CASOS
17. ¿Cómo contribuye con la revisión y la corrección de los	En cada trabajo, envío anotaciones con las respectivas correcciones. También, felicito sus aciertos, pero, en	Anotaciones con las respectivas correcciones. Felicitación de sus aciertos y ánimos a mejorar	93. ANOT-CORREC-

textos de sus estudiantes?	general, los animo a mejorar siempre.		FELICIT-ANIM
18. En las evaluaciones sobre producción textual que aplica, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de sus estudiantes?	La nota más alta es 20, la nota mínima es 10. El promedio es de 16.	La nota más alta es 20; la mínima, 10; y el promedio es de 16	94. NA20-NM10-PROM16
19. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, manifiestan sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?	El mayor acierto es la organización de las ideas. Los desaciertos en que incurren son ortográficos u obviar alguna parte de la estructura de determinado texto.	El mayor acierto es la organización de las ideas y los desaciertos son la ortografía y la estructura	95. ACIERT-ORG-IDEA-DESACIERT-ORTOG-ESTRUC

**Reducción de datos sobre los estudiantes y generación de subcategorías**

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
E1	1. ¿Qué información tienes sobre la formación de tu docente? ¿Dónde y qué estudió? y ¿cómo se forma continuamente?	No, eso sí que no sé.	No sé	1. NS
	2. ¿Cómo consideras que la formación de tu docente repercute en los resultados de tu producción textual?	Sí, porque de acuerdo a como esté preparado mi docente de esa manera me podrá transmitir todo lo aprendido a mí como estudiante.	Sí, porque con la preparación del docente se puede transmitir el aprendizaje	2. SÍ-PREP-DOCEC-TRANS-APREND
	3. ¿De qué manera tu docente te ayuda con la planificación de tu texto, es decir, con la parte previa a la redacción de tu primera versión?	Explicándome paso por paso y dándome las correcciones necesarias	Explicación paso a paso y correcciones necesarias	3. EXPL-PAS-CORREC
	4. ¿Cómo tu docente te ayuda en la organización de tu texto, en otras palabras, en la estructura, la jerarquía y la relación de tus ideas?	Explicándonos qué nos falta mejorar y dándonos ideas acerca de cómo podría ser	Explicación sobre qué falta mejorar e ideas de cómo podría hacerse	4. EXPL-FALT-MEJ
	5. ¿De qué forma tu docente contribuye para que la información de tu texto sea pertinente (adecuada para el tema) y sólida (suficiente para la explicación o fundamentación)?	Dando una corrección en cada parte que pueda estar mal y enseñándonos que debemos colocar	Corrección en cada parte que pueda estar mal y enseñanza de qué se podría colocar	5. CORREC-PART-ENSEN-FALT
	6. ¿Qué aspectos te recalca tu docente en la construcción de oraciones (gramática) y el léxico de tu texto? ¿Cómo te ayuda en estos aspectos?	Nos coloca ejemplos y nos da ejercicios para que podamos trabajar con ella.	Con ejemplos y ejercicios para que se pueda trabajar	6. EJEM-EJERC-TRAB
	7. ¿Cómo tu docente te ayuda a mejorar la ortografía (tildes, grafías y mayúsculas) en tu producción de textos?	Con las correcciones de cada trabajo que se realiza	Con correcciones de cada trabajo que se realiza	7. CORREC-TRAB
	8. ¿A qué signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.) le pone mayor énfasis tu docente en tu producción de textos? ¿Cómo te ayuda para mejorar?	De acuerdo a lo que vaya con mi texto, nos explica para qué sirve cada uno.	Según el texto, explicación de para qué sirve cada signo	8. EXPL-SIG
	9. ¿Cómo tu docente te ayuda con la revisión y la corrección de tu texto luego de haber redactado tu primera versión?	Sí, nos corrige y nos dice en qué debemos mejorar.	Sí, corrección e indicación de qué debemos mejorar	9. CORREC-INDIC-MEJ
	10. ¿Qué nota obtuviste en tu última prueba de redacción (sea	17	17	10. N17



	individual o grupal)?			
	11. ¿Cuáles fueron tus mayores aciertos y tus mayores desaciertos en tu última producción de textos (última redacción del curso, así sea un párrafo o todo un texto individual o grupal)?	Lo positivo es que diferencio la jerarquía en la escritura, pero lo negativo es combinar ideas secundarias con terciarias	Lo positivo es la diferencia de la jerarquía en la escritura y lo negativo es combinar ideas secundarias con terciarias	11. POSIT-JERAR-NEGAT-COMB-IS-IT

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
E2	1. ¿Qué información tienes sobre la formación de tu docente? ¿Dónde y qué estudió? y ¿cómo se forma continuamente?	Tiene licenciatura en Educación en Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Maestría en Educación. Estudia Doctorado en Educación.	Licenciatura en Educación en Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Maestría en Educación. Estudia Doctorado en Educación	12. LIC-EDUC-SM-MAES-DOC
	2. ¿Cómo consideras que la formación de tu docente repercute en los resultados de tu producción textual?	Considero que sí repercute ya que, sin los conocimientos previos y recomendaciones que nos da durante la clase, así como las preguntas que nos permite realizarle acerca de alguna duda, no sabríamos hacia dónde ir. Es decir, no sería muy claro para nosotros la forma correcta de realizar un buen trabajo.	Repercute ya que, sin los conocimientos previos y recomendaciones como las preguntas que nos permite realizarle no se sabría hacia dónde ir; no habría claridad	13. SÍ-CONOC-RECOMEN-CLARID
	3. ¿De qué manera tu docente te ayuda con la planificación de tu texto, es decir, con la parte previa a la redacción de tu primera versión?	Nos da pautas de cómo manejar adecuadamente la información. En la planificación de la producción de los textos escritos, nos propone que realicemos un plan de escritura para organizar mejor nuestras ideas de acuerdo con nuestro propósito y textualizar con claridad las ideas. Nos enseña a tener nuestras ideas reunidas por medio de una lista y un mapa mental donde podemos ordenar nuestras ideas para poder construir luego un texto.	Con pautas para manejar adecuadamente la información. En la planificación, se realiza un plan de escritura para organizar las ideas de acuerdo con nuestro propósito y textualizar con claridad las ideas; con lista de ideas y un mapa mental para ordenar las ideas para poder construir luego un texto	14. PAUT-PLAN-ORG-IDEA-LIST-MAP
	4. ¿Cómo tu docente te ayuda en la organización de tu texto, en otras palabras, en la estructura, la jerarquía y la relación de tus ideas?	Nos da la idea de reunir y dividir las ideas en grupos, de modo que cada grupo de ideas corresponda a una parte unitaria de nuestro texto como, por ejemplo, el contexto, la controversia, la tesis, los argumentos y el cierre. El profesor hace una pequeña simulación acerca de la realización de un texto donde, mientras nos explica, nos da recomendaciones.	Con la idea de reunir y dividir las ideas en grupos, de modo que estas correspondan a una parte unitaria de nuestro texto como el contexto, la controversia, la tesis, los argumentos y el cierre; hay una simulación acerca de la realización de un texto donde, explica y da recomendaciones.	15. GRUP-IDEA-CONT-TES-ARG-SIMUL-EXPL-RECOM
	5. ¿De qué forma tu docente contribuye para que la información de tu texto sea pertinente (adecuada para el tema) y sólida (suficiente para la explicación o fundamentación)?	Nos aconseja que, antes de comenzar la realización del texto, verifiquemos si nuestras fuentes de información son las adecuadas para usarlas en el texto y, una vez terminado, lo volvamos a revisar para observar si tenemos tal vez algún error para poder corregirlo a tiempo antes de la entrega final.	Consejos de verificar si las fuentes de información son adecuadas para usarlas en el texto y la revisión para observar si hay algún error para poder corregirlo a tiempo antes de la entrega final	16. CONSEJ-VERIF-FUENT-REV-CORREC
	6. ¿Qué aspectos te recalca tu docente en la construcción de oraciones (gramática) y el léxico de tu texto? ¿Cómo te ayuda en estos aspectos?	Nos indica que debemos tener en cuenta diferentes aspectos sobre la oración (buena gramática), por ejemplo, el verbo y la claridad con las ideas.	Indicación de considerar diferentes aspectos sobre la oración (buena gramática), por ejemplo, el verbo y la claridad con las ideas	17. INDIC-ASPEC-ORAC-GRAM-VERB-CLAR

7. ¿Cómo tu docente te ayuda a mejorar la ortografía (tildes, graffías y mayúsculas) en tu producción de textos?	Nos da recomendaciones y nos menciona que, a la hora de realizar el trabajo, nos demos el tiempo de revisar si estamos escribiendo de manera correcta o si nos falta poner algunas mayúsculas a las palabras de nombre propio.	Recomendaciones y mención del tiempo para revisar si la escritura es correcta o si falta poner algunas mayúsculas a las palabras de nombre propio	18. RECOM-TIEMP-ESCRICORREC-MAYUS
8. ¿A qué signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.) le pone mayor énfasis tu docente en tu producción de textos? ¿Cómo te ayuda para mejorar?	Nos menciona más el uso adecuado del punto y la coma a la hora de realizar la producción de textos. Nos ayuda al darnos ejemplos realizando previamente un pequeño párrafo indicándonos dónde deben ir los puntos después de cada oración y las comas a la hora de poner varias ideas.	Mención del uso adecuado del punto y la coma a la hora de realizar la producción de textos; ayuda con realizar previamente un pequeño párrafo y la indicación de dónde deben ir los puntos después de cada oración y las comas a la hora de poner varias ideas	19. PUNT-COMPARR-PREV-INDIC
9. ¿Cómo tu docente te ayuda con la revisión y la corrección de tu texto luego de haber redactado tu primera versión?	El profesor revisa el trabajo realizado mientras nos dice los errores que podamos haber cometido. A la vez, nos da recomendaciones acerca de lo que podríamos mejorar. Nos menciona cómo deberíamos de redactar de manera correcta dándonos ejemplos claros durante la clase.	Revisión del trabajo realizado mientras dice los errores que se cometieron; recomendaciones acerca de lo que se podría mejorar y mención de cómo se debe de redactar de manera correcta con ejemplos claros durante la clase	20. REV-MENCERR-RECOMENMEJO-EJEM
10. ¿Qué nota obtuviste en tu última prueba de redacción (sea individual o grupal)?	La nota fue 19.	Nota 19	21.N19
11. ¿Cuáles fueron tus mayores aciertos y tus mayores desaciertos en tu última producción de textos (última redacción del curso, así sea un párrafo o todo un texto individual o grupal)?	El mayor acierto fue realizar el trabajo con muy pocos errores. Al revisar el trabajo, el profesor mencionó que estaba bien realizado solo que podríamos mejorar en la manera de usar los signos de puntuación y coma de mejor manera.	Mayor acierto fue realizar el trabajo con muy pocos errores; menor acierto fue la manera de usar los signos de puntuación	22. MAYACIERTPOCO-ERRORMENOACIERTPUNT

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
E3	1. ¿Qué información tienes sobre la formación de tu docente? ¿Dónde y qué estudió? y ¿cómo se forma continuamente?	No tengo mucha información sobre el profesor.	Sin información del profesor	23. SIN-INFO
	2. ¿Cómo consideras que la formación de tu docente repercute en los resultados de tu producción textual?	Sí tiene que ver con la redacción y siempre nos corrige bastante.	Relación con la redacción y bastante corrección	24. REDAC-BASTAN-CORREC
	3. ¿De qué manera tu docente te ayuda con la planificación de tu texto, es decir, con la parte previa a la redacción de tu primera versión?	Nos dice cómo hacer las actividades y nos corrige por One Drive.	Indicaciones de cómo hacer las actividades y corrección por One Drive	25. INDIC-ACTIV-CORREC-ONEDRI
	4. ¿Cómo tu docente te ayuda en la organización de tu texto, en otras palabras, en la estructura, la jerarquía y la relación de tus ideas?	En la corrección de nuestros textos, nos va guiando.	Guía en la corrección de los textos	26. GUÍA-CORREC-TEXT
	5. ¿De qué forma tu docente	Con las correcciones, aprendemos a mejorar más y poco a	Correcciones y mejora del texto; dudas con la	27. CORREC-

	contribuye para que la información de tu texto sea pertinente (adecuada para el tema) y sólida (suficiente para la explicación o fundamentación)?	poco el texto va siendo mejor, aunque a veces tengo dudas con la estrategia.	estrategia	MEJOR-TEXT-DUD-ESTRATEG
	6. ¿Qué aspectos te recalca tu docente en la construcción de oraciones (gramática) y el léxico de tu texto? ¿Cómo te ayuda en estos aspectos?	Nos corrige las oraciones, las comas, las tildes de manera general.	Corrección de las oraciones, las comas, las tildes de manera general	28. CORREC-ORAC-COM-TILD-GNRL
	7. ¿Cómo tu docente te ayuda a mejorar la ortografía (tildes, grafías y mayúsculas) en tu producción de textos?	Con las correcciones generales que nos hace en el texto.	Correcciones generales	29. CORREC-GNRL
	8. ¿A qué signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.) le pone mayor énfasis tu docente en tu producción de textos? ¿Cómo te ayuda para mejorar?	Al punto seguido y la coma... y me ayuda a mejorar de forma muy general para que ya no vuelva a cometer el mismo error	Punto seguido y la coma... y ayuda a mejorar de forma muy general para no cometer el mismo error	30. PUNT-SEG-COM-MEJOR-GNRL-ERROR
	9. ¿Cómo tu docente te ayuda con la revisión y la corrección de tu texto luego de haber redactado tu primera versión?	Revisa el texto con indicaciones un tanto generales. Algunas no las entiendo bien cuando las veo. Luego, nosotros hacemos la corrección.	Revisión del texto con indicaciones un tanto generales; algunas no se entienden y corrección del alumno	31. REV-TEXT-GNRL-NO-ENTEND-ALGU-CORREC-ALUM
	10. ¿Qué nota obtuviste en tu última prueba de redacción (sea individual o grupal)?	15	15	32. N15
	11. ¿Cuáles fueron tus mayores aciertos y tus mayores desaciertos en tu última producción de textos (última redacción del curso, así sea un párrafo o todo un texto individual o grupal)?	El esquema, la introducción, contenido estuvieron bien. Me falta mejorar todavía la puntuación y las tildes, y mezclo las ideas.	El esquema, la introducción, contenido estuvieron bien. La puntuación y las tildes, y mezcla de ideas como menores aciertos	33. ACIERT-ESQUE-INTROD-CONT-DESACIERT-PUNT-TILD-MEZC-IDEAS

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
E4	1. ¿Qué información tienes sobre la formación de tu docente? ¿Dónde y qué estudió? y ¿cómo se forma continuamente?	Fue en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y estudió Lingüística y Educación.	Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lingüística y Educación	34. UNMSM-LING-EDUC
	2. ¿Cómo consideras que la formación de tu docente repercute en los resultados de tu producción textual?	Sí, porque, de esa manera, podemos ver qué tantos conocimientos tiene sobre el curso.	Sí para ver conocimientos sobre el curso	35. SÍ-CONOC-CURS

3. ¿De qué manera tu docente te ayuda con la planificación de tu texto, es decir, con la parte previa a la redacción de tu primera versión?	Me ayuda, primero, en realizar la teoría y, luego, resolver ejercicios con ella. Una vez terminado todo ello, nos deja a nosotros solos para poder aplicar lo aprendido. También, trabaja a la par con nosotros en la clase, practicando con ejercicios donde interactúan todos los alumnos. Incluso, nos vuelve a explicar con diferentes ejemplos hasta que nosotros entendamos el tema.	Realización de teoría y resolución de ejercicios, aplicación de lo aprendido, práctica con ejercicios y explicación con diferentes ejemplos	36. TEOR-EJER-APLIC-PRACT-EJEM
4. ¿Cómo tu docente te ayuda en la organización de tu texto, en otras palabras, en la estructura, la jerarquía y la relación de tus ideas?	La docente nos brinda los esquemas de ideas y nos recalca las partes, por lo que es sencillo para nosotros recordar las enseñanzas de todas las secciones. Responde las dudas siempre que le hago preguntas de puntos que no entiendo.	Brinda los esquemas de ideas y recalca las partes, y hay respuestas a las dudas siempre	37. ESQUE-PART-RPTA-DUD
5. ¿De qué forma tu docente contribuye para que la información de tu texto sea pertinente (adecuada para el tema) y sólida (suficiente para la explicación o fundamentación)?	La docente contribuye revisando los textos que redactamos y corrigiendo nuestras fallas tanto del tema como ortográficas. Me da ideas y siempre me dice que busque información de lugares confiables.	Revisión de los textos de redacción, corrección de fallas tanto del tema como ortográficas; facilitación de ideas y búsqueda de información en lugares confiables	38. REV-TEX-CORREC-IDEA-BUSQ-INFO-CONF
6. ¿Qué aspectos te recalca tu docente en la construcción de oraciones (gramática) y el léxico de tu texto? ¿Cómo te ayuda en estos aspectos?	Los aspectos que recalca la docente son de las reglas y pasos que tenemos al realizar los temas. Me recalca cuando digo o escribo en las tareas algo mal, me corrige y siempre me da las indicaciones necesarias, aunque generales.	Reglas y pasos para realizar los temas; corrección e indicaciones necesarias, aunque generales	39. REGL-PAS-TEM-CORREC-GNRL
7. ¿Cómo tu docente te ayuda a mejorar la ortografía (tildes, grafías y mayúsculas) en tu producción de textos?	La docente nos ayuda a la mejora de la ortografía corrigiendo nuestro material en cada sesión. Indica las palabras mal empleadas en el texto e inmediatamente envía un correo o un mensaje para poder dirigirnos y tomar en cuenta la corrección.	Ayuda con la mejora de la ortografía; corrección del material en cada sesión; indicación de las palabras mal empleadas en el texto y envío de un correo o un mensaje la corrección	40. AYU-MEJ-ORT-CORREC-INDIC-PALAB-ENV-CORR-MENS
8. ¿A qué signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.) le pone mayor énfasis tu docente en tu producción de textos? ¿Cómo te ayuda para mejorar?	Los signos de puntuación que mayor énfasis pone la docente es en las comas y puntos. Esto ayuda a dar una mejor solidez al texto que redactamos.	Las comas y puntos para la solidez al texto	41. COM-PUNT
9. ¿Cómo tu docente te ayuda con la revisión y la corrección de tu texto luego de haber redactado tu primera versión?	La docente corrige nuestros textos, y nos indica qué podemos cambiar y en qué podemos mejorar, a la par que nos dice nuestros aciertos. Esto pasa rápido y no puedo apuntar todo lo que dice.	Corrección de textos e indicación de lo que se puede cambiar y mejorar, señalamiento de los aciertos, aunque muy rápido y sin poder apuntar todo	42. CORREC-TEXT-INDIC-CAMB-MEJO-RAPID-APUNT
10. ¿Qué nota obtuviste en tu última prueba de redacción (sea individual o grupal)?	La nota fue 16.	Fue 16	43. N16
11. ¿Cuáles fueron tus mayores aciertos y tus mayores desaciertos en tu última producción de textos (última redacción del curso, así sea un párrafo o todo un texto individual o grupal)?	Mi mayor acierto fue hacer los esquemas del texto argumentativo, supe separar y especificar bien las ideas en cada párrafo. Mi mayor desacierto fue mi error al realizar el desarrollo de mi esquema que tuve en mi primer avance, ya que no lo redacté bien. Además, no coloqué bien la idea principal.	Mayor acierto fue los esquemas del texto argumentativo, separación y especificidad de las ideas en cada párrafo. Mayor desacierto fue el desarrollo del esquema sin la idea principal correcta.	44. MAYACIERT-ESQUEM-IDEA-PÁRRAF-MAYORDESACIER-DESARR-IDEA-PRINC

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
E5	1. ¿Qué información tienes sobre la formación de tu docente? ¿Dónde y qué estudió? y ¿cómo se forma continuamente?	Bueno, lo que sé es que el profesor estudió en la Villarreal. Una vez nos comentó que estudió Lingüística y que había estudiado algunos cursos de posgrado en Educación.	Villarreal, Lingüística y posgrado en Educación	45. VILLAR-LING-EDUC
	2. ¿Cómo consideras que la formación de tu docente repercute en los resultados de tu producción textual?	Yo creo que eso es muy importante, porque, si el profesor no domina o no es especialista en su materia su enseñanza, sería mala. Antes de estudiar aquí, yo estudiaba en un instituto y algunos profesores que tuve fueron pésimos, porque ni graduados eran.	Muy importante; enseñanza mala si no hay dominio o especialización.	46. MUYIMPOR-DOM-ESPEC
	3. ¿De qué manera tu docente te ayuda con la planificación de tu texto, es decir, con la parte previa a la redacción de tu primera versión?	Nos dice lo que tenemos que hacer, pero a veces de manera rápida. Resulta que el profesor nos habla y habla y a veces se desvía del tema. Al final nos deja con todo el trabajo encima. Sabemos que debemos leer, organizar en un esquema, redactar y reescribir, pero no alcanza el tiempo y debemos terminar en la casa.	Indicaciones sobre qué hacer, pero a veces de manera rápida; desvío del tema; recarga de trabajo; sin tiempo para acabar y se termina en casa	47. INDIC-MUYRAPID-DESV-TEM-RECARG-TRABA
	4. ¿Cómo tu docente te ayuda en la organización de tu texto, en otras palabras, en la estructura, la jerarquía y la relación de tus ideas?	El profesor nos enseña que debemos ser organizados. Pasa y pasa todas las dispositivas que tiene, aunque esa parte es algo aburrida. Quisiera que nos diga algunas pautas o sus sugerencias precisas cuando nos revisa el esquema.	Enseñanza para ser organizados; diapositivas un tanto aburridas; pedido de algunas pautas o sugerencias precisas en la revisión del esquema	48. ENSEÑ-ORG-DIAP-ABURR-PED-PAUT-REV-ESQ
	5. ¿De qué forma tu docente contribuye para que la información de tu texto sea pertinente (adecuada para el tema) y sólida (suficiente para la explicación o fundamentación)?	Solo nos dice de manera general que debemos desarrollar el tema, que nos concentremos y no tratemos otros casos que no se relacionan.	Indicación de manera general sobre qué desarrollar del tema, de la concentración y la relación de los casos	49. INDIC-GNRL-DESAR-TEM-RELAC-CAS
	6. ¿Qué aspectos te recalca tu docente en la construcción de oraciones (gramática) y el léxico de tu texto? ¿Cómo te ayuda en estos aspectos?	Nos dice que corrijamos algo en que nos equivocamos. Algunas veces, nos da ejemplos de oraciones, pero es básico. Yo estoy tratando de aprender viendo algunos materiales por Internet.	Indicación de la corrección de las equivocaciones; Ejemplos básicos de oraciones; autoaprendizaje del alumno	50. INDIC-CORREC-EQUIV-EJEM-BAS-ORAC-AUTOAP-ALUM
	7. ¿Cómo tu docente te ayuda a mejorar la ortografía (tildes, grafías y mayúsculas) en tu producción de textos?	Cuando revisa nuestros textos, pone marcas generales y dice que ahí están muchos errores de ortografía. Nos dice recuerden lo que aprendieron en el colegio y corrijan todo. No alcanza el tiempo para decirnos bien a cada grupo.	Marcas generales en los textos sobre los errores de ortografía; indicación de corrección de todo; sin tiempo para precisar a todos	51. MARC-GNRL-ERRO-ORT-INDIC-CORREC-SINTIEM
	8. ¿A qué signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.) le pone mayor énfasis tu docente en tu producción de textos? ¿Cómo te ayuda para mejorar?	Yo no recuerdo mucho los casos de puntos, comas, punto y coma, porque en el colegio nacional donde estudié no nos enseñaban con mucho detalle. Entonces, quisiera que nos enseñe algunos casos de cuándo usar el punto y la coma.	Pedido de enseñar algunos casos de cuándo usar el punto y la coma	52. PED-ENSEÑ-PUNT-COM
	9. ¿Cómo tu docente te ayuda con la revisión y la corrección de tu texto luego de haber redactado tu primera versión?	Trata de ayudarnos, pero la corrección es general. A mí y a mi equipo nos gustaría que nos precise un poco más, porque nosotros estamos aprendiendo aquí en la universidad a redactar. Esto jamás me enseñaron en el	Ayuda con corrección es general; pedido de precisar un poco más	53. AYUD-CORREC-GNRL-PED-PREC

		colegio, es totalmente nuevo para mí y para mis amigos.		
	10. ¿Qué nota obtuviste en tu última prueba de redacción (sea individual o grupal)?	Fue 13.	13	54. N13
	11. ¿Cuáles fueron tus mayores aciertos y tus mayores desaciertos en tu última producción de textos (última redacción del curso, así sea un párrafo o todo un texto individual o grupal)?	Creo que nos esforzamos en escribir bien el argumento y presentar las ideas ordenadas en el esquema. Mi problema fue para explicar o fundamentar mi parte. Me falta más explicación, porque siento que escribo poco y no sé cómo ampliar. Me equivoqué en algunas oraciones, porque a veces me confundo y lo junto con otras ideas, los signos de puntuación también y un poco las palabras o léxico que debe ser formal.	Mayor acierto son el argumento y presentación de ideas ordenadas en el esquema; mayores desaciertos son las explicación o fundamentación, oraciones, combinación de ideas, los signos de puntuación y el léxico que debe ser formal	55.MAYACIERT- ARG-IDEA-ORD- ESQU- MAYDESACIERT- EXPL-FUND- ORAC-COMB- PUNT-LEX

**Reducción de datos sobre los coordinadores y generación de subcategorías**

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
C1	1. ¿Qué aspectos de la formación docente inicial se consideran en la selección del personal que impartirá los cursos de redacción?	Su dominio temático y habilidades pedagógicas.	Dominio temático y habilidades pedagógicas	1. DOM-TEM-HABIL-PEDAGOG
	2. ¿Cuáles son los conocimientos teóricos de los estudios de pregrado de los docentes que pueden ser considerados valiosos para la enseñanza de producción de textos?	Si el propósito es enseñar a redactar, es necesario contar con conocimientos de gramática, ortografía y toda la teoría sobre lingüística del texto.	Conocimientos de gramática, ortografía y toda la teoría sobre lingüística del texto	2. GRAM-ORTO-TEOR-LIN-TEXT
	3. ¿Qué estrategias metodológicas, según la carrera que estudiaron los docentes en pregrado, les permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en la producción de textos?	Creo que todos aportan con sus experiencias metodológicas. Sin embargo, lo que he notado es que cada universidad ya tiene una metodología definida para el dictado de los cursos de redacción. Esta metodología se caracteriza por tener un espacio amplio para la producción textual y asesorar al estudiante.	Metodología que se caracteriza por tener un espacio amplio para la producción textual y asesorar al estudiante	3. METHOD-PROD-TEXT-ASESOR
	4. ¿Qué conocimientos tecnológicos que los docentes adquirieron en sus estudios de pregrado considera que les ayudan a lograr los aprendizajes de sus estudiantes en la producción de textos?	Mi impresión es que hay un vacío en la formación tecnológica de los futuros docentes de redacción. Las herramientas tecnológicas que los docentes usan en la enseñanza de redacción las aprenden en otros espacios.	Vacío en la formación tecnológica de los futuros docentes de redacción y las herramientas tecnológicas que los docentes usan en la enseñanza de redacción las aprenden en otros espacios.	4. VACIO-FORM-TECNOL-APREND-FUERA
	5. Después de haber acabado los estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones los docentes manifiestan haber participado con respecto a la producción textual y a la docencia?	Capacitaciones sobre ortografía, estrategias argumentativas, APA, metodologías sobre dictado de redacción	Capacitaciones sobre ortografía, estrategias argumentativas, APA, metodologías sobre dictado de redacción	5. ORTOG-ESTRATEG-ARG-APA-DICT-RED
	6. ¿Los profesores cuentan con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia? Si es así, ¿sobre qué tema es?	No es común ese tipo de diplomados, pero sí he visto certificación en capacitaciones y en talleres.	Certificación en capacitaciones y en talleres	6. CAPAC-TALLER
	7. ¿Los profesores cuentan con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?	La mayoría cuenta con posgrado. Las orientaciones son en educación, lingüística y literatura.	Posgrado con orientaciones en educación, lingüística y literatura.	7. POSGR-EDUC-LING-LIT
	8. ¿Considera que es relevante que los docentes continúen formándose en aspectos relacionados con la producción textual y la docencia? Si es así, ¿cómo la Universidad	Sí es necesario una constante capacitación sobre la enseñanza de redacción. La universidad sí suele organizar talleres generales de capacitación vinculados con la docencia.	Sí es necesario una constante capacitación sobre la enseñanza de redacción; la universidad organiza talleres generales de capacitación sobre docencia	8. CONST-CAP-ENSEÑ-RED-TALL-GENER-DOC

contribuye a que ello ocurra?			
9. ¿Cómo las reuniones de trabajo en equipo o coordinación de los docentes que imparten los cursos de producción textual contribuyen a su formación continua?	Sí es productivo porque se socializan sus experiencias y conocimientos. Además, siempre hay dinámicas orientadas a pulir algunos aspectos del trabajo.	Productivo porque se socializan experiencias y conocimientos; siempre hay dinámicas orientadas a pulir algunos aspectos del trabajo	9. PROD-EXPER-DINAM-TRAB
10. ¿De qué manera los docentes contribuyen con la planificación de los textos de sus estudiantes?	Esto se logra en una etapa que se llama elaboración de esquema donde los estudiantes organizan sus ideas para la redacción de los párrafos.	Con la elaboración de esquema donde los estudiantes organizan sus ideas para la redacción de los párrafos.	10. ELAB-ESQU-ORG-IDEA
11. ¿Qué consideran los docentes en la organización del texto de sus alumnos? ¿Cómo los ayudan a lograr este aprendizaje?	Se considera la pertinencia de las ideas y una correcta jerarquía entre ellas.	Pertinencia de las ideas y una correcta jerarquía entre ellas.	11. PERT-IDEA-JERAR
12. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes?	Son criterios importantes, porque determinan la calidad de un párrafo de desarrollo. Estas cualidades del texto siempre tienen un puntaje alto. Esto ayuda a los estudiantes a desarrollar sus ideas con cierto nivel de profundidad y a darle funcionalidad a los párrafos.	Criterios importantes, porque determinan la calidad de un párrafo de desarrollo. Tienen un puntaje alto y ayuda a los estudiantes a desarrollar sus ideas con cierto nivel de profundidad y a darle funcionalidad a los párrafos	12. AYUDA-DESARR-IDEA-NIVEL-PROFUN-FUNCION
13. ¿Qué aspectos consideran los docentes en la gramática y el léxico de un texto? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes en estos aspectos?	En gramática que se respeten las reglas, por ejemplo, la concordancia entre el sujeto y el verbo; en léxico, básicamente la formalidad y precisión. Todo esto ayuda a los a construir oraciones con mayor claridad y precisión.	En gramática, el respeto de las reglas: concordancia entre el sujeto y el verbo; en léxico, básicamente la formalidad y precisión, todo para construir oraciones con mayor claridad y precisión	13. CONCORD-FORM-PRECIS-ORAC
14. ¿Cuán relevante para los docentes es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para que mejoren?	Siempre se toma en cuenta la ortografía. Los errores ortográficos se suelen penalizar mediante descuentos. Siempre hay un máximo de puntos negativos y, por lo general, en una calificación de 0-20 no supera los 3 puntos en contra. Esto demuestra que no es determinante para aprobar o desaprobar un curso de redacción.	Siempre se toma en cuenta la ortografía. Los errores ortográficos se suelen penalizar mediante descuentos. Siempre hay un máximo de puntos negativos y, por lo general, en una calificación de 0-20 no supera los 3 puntos en contra. No es determinante para aprobar o desaprobar.	14. NO-DETERM-PUNTOS-NEGAT-ERROR
15. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para lograr que los empleen adecuadamente?	Sin duda, los más importantes son el punto seguido y la coma. La razón es que están ligados a la formación de oraciones y párrafos.	Los más importantes son el punto seguido y la coma porque están ligados a la formación de oraciones y párrafos.	15. PUNT-COM-FORM-ORAC-PARR
16. ¿Cómo los docentes contribuyen con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?	Creo que el aporte del docente es bastante significativo, pues ayuda a identificar todos los errores y se comparten sugerencias y recomendaciones.	El aporte del docente es bastante significativo, pues ayuda a identificar todos los errores y se comparten sugerencias y recomendaciones.	16. IDENT-ERROR-SUGER-RECOMEN
17. En las evaluaciones sobre producción textual, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de los estudiantes que los docentes manifiestan	Más alta: 16; más baja: 7; promedio 13	Más alta: 16; más baja: 7; promedio 13	17. NA16-NB7-PROM13



	obtener?			
	18. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, los docentes manifiestan de sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?	Mayores aciertos: la variedad de ideas sobre el tema, conocimientos básicos de gramática y ortografía, la flexibilidad de aprender las nuevas formas de redactar; mayores desaciertos: problemas de comprensión lectora, falta de coherencia, imprecisión léxica, construcción oracional y mal manejo de los signos de puntuación	Mayores aciertos: variedad de ideas sobre el tema, conocimientos básicos de gramática y ortografía, la flexibilidad de aprender las nuevas formas de redactar; mayores desaciertos: problemas de comprensión lectora, falta de coherencia, imprecisión léxica, construcción oracional y mal manejo de los signos de puntuación	18. ACIERT-VAR-IDEA-GRAM-ORTOG-DESACIER-COHER-IMPRC-LEX-PUNT

Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual	Subcategorías	Códigos
C2	1. ¿Qué aspectos de la formación docente inicial se consideran en la selección del personal que impartirá los cursos de redacción?	Se considera una formación integral en los conocimientos sobre redacción como en la manera de impartirlos pedagógicamente. Es posible que no todos cumplan con todo ello. A algunos les puede faltar lo teórico mientras que a otros lo pedagógico. No obstante, por la necesidad de contar con personal para todo el alumnado en aumento que tenemos, se requiere contratarlos. Entre los docentes nuevos puede haber variedad, es decir, educadores, lingüistas, literatos, abogados, historiadores o, incluso, profesionales de otras áreas.	Formación integral, tanto en los conocimientos sobre redacción como en la manera de impartirlos pedagógicamente; A algunos les puede faltar lo teórico mientras que a otros lo pedagógico; la necesidad de contar con personal requiere contratar, aunque haya ciertas limitaciones; puede haber educadores, lingüistas, literatos, abogados, historiadores o profesionales de otras áreas con nociones de redacción y docencia	19. FORM-INTEG-REDAC-PEDAG-NECES-PERSON-LIMIT-EDUC-LIN-LIT-ABOG
	2. ¿Cuáles son los conocimientos teóricos de los estudios de pregrado de los docentes que pueden ser considerados valiosos para la enseñanza de producción de textos?	En pregrado, deberían haber obtenido los conocimientos teóricos sobre sintaxis, semántica, normativa, ortografía o teoría del texto. De forma más específica, deberían haber aprendido qué es un texto, cómo se estructura, sus características, tipos y estrategias explicativas o argumentativas.	En pregrado, conocimientos teóricos sobre sintaxis, semántica, normativa, ortografía o teoría del texto; qué es un texto, cómo se estructura, sus características, tipos y estrategias explicativas o argumentativas	20. SINT-SEM-NORM-ORT-ESTRUC-CARAC-TIP-TEXT-ESTRATEG
	3. ¿Qué estrategias metodológicas, según la carrera que estudiaron los docentes en pregrado, les permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en la producción de textos?	Considero que los docentes que estudiaron Educación tienen ventaja con sus estudios de pregrado, porque a ellos les enseñaron a enseñar. En cambio, eso no ocurre con los docentes cuya formación inicial es otra, puesto que tienen más la parte teórica y, en el camino, han debido saber pedagogía. En general, es importante conocer métodos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias para motivar a los alumnos, diseño de instrumentos de evaluación y formas eficaces de retroalimentación, así como aspectos psicológicos del estudiante universitario joven o adulto trabajador.	Ventaja de los docentes con estudios de pregrado en Educación, porque a ellos les enseñaron a enseñar; los docentes cuya formación inicial es otra tienen más la parte teórica y han debido saber pedagogía; importancia de saber métodos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias para motivar a los alumnos, diseño de instrumentos de evaluación y formas eficaces de retroalimentación, así como aspectos psicológicos del estudiante universitario joven o adulto trabajador	21. MET-ENSEÑ-APREN-ESTRATEG-MOTIV-INSTRUM-EVAL-RETROAL-PSICOLOG-JOVEN-ADULT
	4. ¿Qué conocimientos tecnológicos que los docentes adquirieron en sus estudios de pregrado considera que les ayudan a lograr los aprendizajes de sus estudiantes en la producción de textos?	En la Universidad, hay docentes de diferentes edades. Los hay de un promedio de 30 años hasta 70. Entonces, tienen realidades distintas. Lo ideal es que todos hayan aprendido en su formación inicial el manejo de las TICs, las herramientas tecnológicas para interactuar con los estudiantes y motivarlos con estas, el uso de plataformas virtuales o algo tan básico como es el manejo de Word, Excel y Power Point. Desafortunadamente, esto no lo	Docentes de diferentes edades: promedio de 30 años hasta 70; lo ideal es el aprendizaje del manejo de las TICs, las herramientas tecnológicas para interactuar con los estudiantes y motivarlos con estas, el uso de plataformas virtuales o manejo de Word, Excel y Power Point; presentación de complicaciones en el aula con el manejo de la computadora en clase o respuesta del correo	22. TICS-HERRAM-TECNOL-INTERAC-MOTIV-PLATAF-VIRT-WOR-EXC-PPT

		manejan todos del todo bien, por lo que tienen ciertas complicaciones en el aula, por ejemplo, cuando manejan la computadora en plena clase o responden un correo con copia a todos cuando solo debían responder a quien se lo envió.		
5. Después de haber acabado los estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones los docentes manifiestan haber participado con respecto a la producción textual y a la docencia?		En la Universidad, hay docentes de diferente formación inicial. Por ejemplo, unos son quienes estudiaron Educación y otros quienes estudiaron en otras carreras (Lingüística, Literatura, Derecho, Filosofía, etc.). Los primeros, tal vez, no recibieron la teoría que se desarrolla a profundidad en las otras carreras y a los segundos les faltó la parte pedagógica, puesto que esta no es parte de su malla curricular. Entonces, cada quien debió formarse en aquello que le faltaba o necesitaba si se va a dedicar a ser docente de redacción. Sin embargo, por el currículum que presentan, se advierte que sus capacitaciones se orientan más a su propia especialidad o interés.	Docentes de diferente formación inicial: con estudios de Educación y Lingüística, Literatura, Derecho, Filosofía, etc.; cada quien debió formarse en aquello que le faltaba o necesitaba si se va a dedicar a ser docente de redacción; por el currículum, hay evidencia de que las capacitaciones se orientan más a la propia especialidad o al interés	23. FORM-INIC-DIST-FALT-NECES-CAP-ESPEC-INTER
6. ¿Los profesores cuentan con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia? Si es así, ¿sobre qué tema es?		Por el currículum y sus actualizaciones en el portal, se advierte que muy pocos docentes cuentan con algún diplomado de producción textual, dado que, en el mercado, esto no suele darse, o algún diplomado en docencia, puesto que no es una exigencia de la universidad. He visto que hay algunos docentes que tienen algún diplomado sobre comprensión lectora, pero más son solo capacitaciones de temas variados.	Por el currículum y las actualizaciones en el portal, hay evidencia de que pocos docentes cuentan con algún diplomado de producción textual (no suele darse) o en docencia (no es una exigencia de la universidad); algunos docentes tienen algún diplomado sobre comprensión lectora; capacitaciones de temas variados	24. POC-DIPLOM-TEM-VAR
7. ¿Los profesores cuentan con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?		En la Universidad, casi todos los docentes cuentan con maestría y unos cuantos, muy pocos, están estudiando doctorado. La maestría que estudiaron es de Educación, pero también es de propia especialidad o interés, es decir, en Literatura, Escritura Creativa, Sociología, Arte, etc. En algunos casos, no hay relación con la producción textual académica o docencia, mientras que en otro sí.	Casi todos los docentes con maestría y muy pocos estudian doctorado; la maestría es de Educación, pero también de propia especialidad o interés, es decir, en Literatura, Escritura Creativa, Sociología, Arte, etc.; hay casos donde no existe relación con la producción textual académica o docencia	25. DOC-MAEST-POC-DOC-ESPEC-INTER-LIT-ESC-CREAT-SOCI-ART-NO-RELAC
8. ¿Considera que es relevante que los docentes continúen formándose en aspectos relacionados con la producción textual y la docencia? Si es así, ¿cómo la Universidad contribuye a que ello ocurra?		Sí es relevante la formación continua, tanto en producción textual como en docencia. Esto tendría que ocurrir por el mismo docente quien debería tener la necesidad de querer superarse por su bien y el de sus estudiantes. La Universidad contribuye con cursos virtuales o semipresenciales en cada ciclo. Es obligatorio llevar por lo menos uno, pero son generales. En otras palabras, no se enfocan en las limitaciones que puede tener un docente de un curso de redacción. Por ejemplo, no hay un taller para afianzar los conocimientos sobre estrategias explicativas o argumentativas y eso que varios docentes nuevos no las manejan, o no hay un taller para la retroalimentación efectiva propiamente del curso en función de la rúbrica o el manejo estratégico de los tiempos en la clase.	Formación continua relevante para la producción textual y la docencia; el mismo docente debería tener la necesidad de querer superarse por el bien de sí y de sus estudiantes; la Universidad contribuye con cursos virtuales o semipresenciales en cada ciclo. Es obligatorio llevar por lo menos uno, pero son generales; no se enfocan en las limitaciones que puede tener un docente de un curso de redacción: no hay un taller para afianzar los conocimientos sobre estrategias explicativas o argumentativas, para la retroalimentación efectiva propiamente del curso en función de la rúbrica o el manejo estratégico de los tiempos en la clase	26. DOC-NEC-CURS-VIRT-SEMIPRES-OBLIGAT-GNRL-LIMIT-CURS-PROP-TALL-ESTR-RETRO-TIEM
9. ¿Cómo las reuniones de trabajo en equipo o coordinación de los		Las reuniones de trabajo son, sobre todo, para que el coordinador presente la forma de trabajo durante las	Las reuniones de trabajo son sobre la forma de trabajo durante las sesiones de clase y las	27. REU-INFO-SIN-ESPAC-

docentes que imparten los cursos de producción textual contribuyen a su formación continua?	sesiones de clase y las evaluaciones que se rendirán en el momento oportuno. A partir de ello, se puede generar alguna discusión para mejorar, pero varias veces ha ocurrido que las sugerencias no surten efectos y todo continúa igual. Desafortunadamente, no hay un espacio para que se contribuya con la formación continua, particularmente de los nuevos docentes o los mayores, quienes presentan más dudas. Lo ideal sería que allí se generen espacios de aprendizaje mutuo, pero no ocurre porque la reunión es una cada dos semanas por espacio de hora y media, lo cual esta se torna solo informativa. Incluso, hay docentes que no asisten por cruces de horarios o equis razones, o llegan tarde.	evaluaciones que se rendirán; se puede generar alguna discusión para mejorar, pero varias veces ha ocurrido que las sugerencias no surten efectos y todo continúa igual; no hay un espacio para que se contribuya con la formación continua, particularmente de los nuevos docentes o los mayores, quienes presentan más dudas; allí debería haber espacios de aprendizaje mutuo, pero no ocurre porque la reunión es una cada dos semanas por espacio de hora y media, y hay docentes que no asisten por cruces de horarios o equis razones, o llegan tarde	FORM-CONT-PROP-APREN-MUTU-INASIST-TARD
10. ¿De qué manera los docentes contribuyen con la planificación de los textos de sus estudiantes?	Sé que a varios docentes no les alcanza el tiempo para realizar una adecuada ayuda a la planificación de los estudiantes. Sería conveniente que lean las fuentes con ellos, sobre todo, en las primeras semanas; que los ayuden a tener un objetivo lector y, a partir de esto, discriminen la información que les será útil en sus textos a través de la interacción; o que los guíen con la búsqueda de fuentes adicionales y que los orienten en la esquematización de las ideas. Sin embargo, es un tanto difícil lograr esto en menos de hora y media que dura la sesión, más aún, si los mismos docentes no planificaron, porque en ocasiones las indicaciones llegan a última hora o no conocen la secuencia de trabajo, o no anticiparon lo que sucedería en las clases: falta de tiempo, llegada tarde de los alumnos, falta de lectura previa de los estudiantes, etc.	Falta de tiempo para realizar una adecuada ayuda a la planificación de los estudiantes; sería conveniente que lean las fuentes con ellos, sobre todo, en las primeras semanas; que los ayuden a tener un objetivo lector y discriminar la información que les será útil en sus textos a través de la interacción; o que los guíen con la búsqueda de fuentes adicionales y que los orienten en la esquematización de las ideas. Sin embargo, es un tanto difícil lograr esto en menos de hora y media que dura la sesión, más aún, si hay problemas: falta de planificación por desconocimiento o tardanza de indicaciones, falta de tiempo, llegada tarde de los alumnos, falta de lectura previa de los estudiantes, etc.	28. LECT-FUENT-AYU-OBJ-LECT-DISCRIM-INFO-INTERAC-FALT-TIEM-PLAN
11. ¿Qué consideran los docentes en la organización del texto de sus alumnos? ¿Cómo los ayudan a lograr este aprendizaje?	En la organización del texto, los docentes deberían considerar que haya una jerarquía adecuada de ideas en cada párrafo, ya sea de introducción, desarrollo o cierre. Previamente, se les enseña a los alumnos estas estructuras en una clase. Sin embargo, en ocasiones, no es suficiente, por lo que se debería repasar continuamente esto, dado que los estudiantes olvidan la organización de un texto y ya depende de cada docente usar estrategias eficaces que le permitan el logro del curso.	Consideración de una jerarquía adecuada de ideas en cada párrafo para introducción, desarrollo o cierre con enseñanza previa sobre estas estructuras en una clase; sin embargo, no es suficiente, por lo que se debería repasar continuamente por el olvido de la organización de un texto y ya depende de cada docente el uso de estrategias eficaces	29. JERAR-IDEA-INTRO-DES-CIER-ESTRUCT-PROP-REP-CONT-ORG-ESTRAT-DOC
12. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes?	Importan mucho, puesto que la información que se utilice en el texto debe ser adecuada a la pregunta o controversia que se planteó, y suficiente para que el texto se entienda a través de estrategias argumentativas. Los docentes les enseñan esto a los alumnos en cada clase respectiva. No obstante, a veces se prefiere la cantidad a la calidad. En lugar de realizar un ejercicio bien hecho, se solicitan dos. En lugar de pedir un solo párrafo de desarrollo para que los estudiantes aprendan bien y puedan, incluso, reescribir, se les pide dos cuando no les alcanza tiempo.	Información adecuada a la pregunta o controversia planteada y suficiente para que el texto se entienda a través de estrategias argumentativas; enseñanza en cada clase, pero se prefiere la cantidad a la calidad...En lugar de un ejercicio bien hecho, se solicitan dos. En lugar de pedir un párrafo de desarrollo para que los estudiantes aprendan bien y puedan, incluso, reescribir, se les pide dos cuando no alcanza tiempo	30. INFO-ADEC-PREG-CONTR-ESTRATEG-ARG-PROB-CANT-CALID
13. ¿Qué aspectos consideran los	La gramática y el léxico son importantes. Se considera que	Consideración de una correcta construcción de	31. ORAC-

	docentes en la gramática y el léxico de un texto? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes en estos aspectos?	haya una correcta construcción de oraciones y que las palabras usadas sean variadas y formales. Dentro del curso, no hay espacio para enseñar esto como clase. Había algunos materiales de autoaprendizaje, pero no es suficiente, puesto que muy pocos alumnos los revisan. Los docentes podrían ayudar durante la corrección grupal o con toda la sección mediante la indicación breve de cómo debería considerarse la gramática y el léxico. No obstante, en los mensajes que recibo de los docentes, veo en algunos errores de construcción oracional, por lo que tengo ciertas dudas acerca de si está trabajando bien este aspecto.	oraciones, y variedad y formalidad en las palabras...Dentro del curso, no hay espacio para enseñar esto como clase. Había algunos materiales de autoaprendizaje, pero no es suficiente, puesto que muy pocos alumnos los revisan. Los docentes podrían ayudar mediante la indicación breve de cómo debería considerarse la gramática y el léxico. No obstante, hay algunos errores de construcción oracional de los mismos docentes en mensajes y se desconoce si están trabajando bien este aspecto	CORREC-LEX-VAR-FORM-SIN-CLAS-INDIC-ERRO-DOC
	14. ¿Cuán relevante para los docentes es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para que mejoren?	No es tan relevante como todo lo anterior, pero sí es útil en la redacción, por lo que su valoración es, sobre todo, con descuento de puntaje. Tampoco, hay una clase puntual sobre este tema, así que los docentes ayudan como pueden o saben dentro de la corrección del texto. Les pueden marcar el error y dar propuestas de mejora.	No es tan relevante como todo lo anterior, pero sí es útil en la redacción con descuento de puntaje; no hay una clase puntual sobre este tema: los docentes ayudan como pueden o saben dentro de la corrección del texto; marca del error y propuestas de mejora.	32. NO-RELEV-UT-DCTO-SIN-CLAS-AYU-ERR-PROP
	15. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para lograr que los empleen adecuadamente?	El punto y la coma son los signos de puntuación de mayor valor. Tampoco hay una clase para trabajar esto, pero los docentes tienen que marcar los errores y decir cómo corregir. Sin embargo, en la redacción de algunos mensajes que los docentes me envían, he notado errores de puntuación, por lo que no sé muy bien si están orientando adecuadamente esto.	El punto y la coma son los signos de puntuación de mayor valor; no hay una clase para esto... Los docentes tienen que marcar los errores y decir cómo corregir. Sin embargo, se ha notado errores de puntuación de los mismos docentes en mensajes y se desconoce si están trabajando bien este aspecto	33. PUNT-COM-SIN-CLAS-MARC-ERRO-DOC
	16. ¿Cómo los docentes contribuyen con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?	Los docentes entregan la primera versión de los textos de los alumnos con anotaciones y una nota referencial cuando es evaluación, y solo con anotaciones cuando es ejercicio. Sin embargo, creo que no todos retroalimentan de manera efectiva. Algunos, por ejemplo, ponen la nota directa y no hay anotaciones precisas en los textos. Son muy generales con sus sugerencias de mejora, por lo que los estudiantes pueden volver a cometer los mismos errores.	Entrega de la primera versión de los textos de los alumnos con anotaciones y una nota referencial cuando es evaluación, y solo con anotaciones cuando es ejercicio. Sin embargo, no todos retroalimentan de manera efectiva: ponen la nota directa y no hay anotaciones precisas en los textos. Son muy generales con sus sugerencias de mejora y los alumnos cometen los mismos errores después	34. ANOT-NOT-REF-PROB-RETRO-EFFECT-NOT-DIREC-COMENT-GNRL-ERRO
	17. En las evaluaciones sobre producción textual, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de los estudiantes que los docentes manifiestan obtener?	Por lo general, la nota más alta es 17; la mínima es 7 y el promedio, 14.	La nota más alta es 17; la mínima es 7 y el promedio, 14	35. NA17-NM7-PROM14
	18. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, los docentes manifiestan de sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?	Los mayores aciertos son la estructura del texto en el esquema, los argumentos y la redacción de la introducción. Los menores aciertos son el manejo de la información para fundamentar, la jerarquía de ideas, el uso de la estrategia, la construcción de oraciones, el uso del punto y de la coma, y la ortografía.	Los mayores aciertos: estructura del texto en el esquema, argumentos y redacción de la introducción; los menores aciertos: manejo de la información para fundamentar, jerarquía de ideas, uso de la estrategia, construcción de oraciones, el uso del punto y de la coma, y la ortografía	36. MAYCIERT-ESTRUC-ARG-INTRO-MENACIERT-MANEJ-INFO-FUN-JERAR-IDEA-ESTRAT-ORAC-PUNT-COM-ORT

**Anexo 7: Comparación, relación y clasificación de las categorías. Surgimiento de las primeras conclusiones  
Triangulación**

**Matriz de triangulación de docentes**

Objetivos específicos	Preguntas	D1	D2	D3	D4	D5	Comparación		Interpretación
							Semejanzas	Diferencias	
1. Analizar la formación inicial de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	1. ¿Qué carrera estudió en pregrado y en qué universidad ?	Estudié la carrera de Educación Primaria en la UIGV.	Estudié la carrera de Educación en la UNMSM.	Estudié Literatura en la UNMSM.	Lingüística en la UNMSM	Estudié Lingüística en la UNFV.	Dos docentes estudiaron Educación y dos, Lingüística. Tres docentes estudiaron en la UNMSM.	Las carreras estudiadas son Educación, Literatura y Lingüística. Quienes estudiaron Educación son de diferentes niveles. Uno es en primaria; el otro es general y son de distintas universidades. La otra diferencia en la universidad es UIGV (particular), y UNMSM y Villarreal (nacionales).	La formación inicial de los docentes es variada en la carrera y en la universidad. Por un lado, estudiaron Educación, aunque en diferentes niveles (primaria y general), Literatura y Lingüística y, por el otro, proceden de UIGV, UNMSM y Federico Villarreal (universidades particular y nacionales, respectivamente). Esto implicaría que, por su formación inicial, algunos docentes tengan mayor conocimiento pedagógico para desenvolverse como docente, mientras que otros, mayor conocimiento teórico, lo que no resta que alguno pueda tener ambos soportes para el ejercicio docente.
	2. ¿Qué cursos de su carrera en pregrado se relacionan con la enseñanza de la producción de textos y cuáles son los conocimientos teóricos que adquirió en estos para ser docente de redacción?	El curso que se relacionaba en algo era Comunicación 1 y 2. Lo único que me acuerdo es haber hecho el tema de la oración de forma muy básica. Además, solíamos escribir textos y los profesores nos daban alguna retroalimentación, pero muy general; por ejemplo, que mejore la	En el primer año, llevé un curso llamado Lenguaje. Allí abordamos un poco de ortografía y la redacción algunos textos como la autobiografía y el guion teatral. Aunque no recibí una retro por estos trabajos, creo que fue una base para la producción textual. Aparte siempre hubo	El curso de Lengua Española tenía mucha relación con la producción de textos. En ese curso, nos enseñaban temas de ortografía y gramática.	Ninguno	Lengua Castellana I (normas ortográficas), Lengua Castellana II (estructura de textos), Semiótica (semiótica del texto), Sintaxis I (categorías gramaticales), Sintaxis II (estructura textual), Semántica I (significado, sentido y contexto), Semántica II (semántica del texto), Trabajo	Cuatro docentes estudiaron el curso de Lenguaje o Comunicación sobre conocimientos básicos en la redacción como la ortografía. Dos de ellos tuvieron cursos como Morfosintaxis o Sintaxis, Semántica y Semiótica.	Un docente no tuvo ningún curso sobre producción textual. Mientras dos docentes tuvieron cursos básicos como Lenguaje o Comunicación, otros dos tuvieron cursos más especializados como Sintaxis, Semántica y Semiótica. Uno de ellos tuvo más cursos de especialidad como Trabajo de Campo Lingüístico, Pragmática y Seminario de Tesis.	Existen diferentes niveles de profundización temática en los cursos de formación inicial llevados por los docentes. Algunos tuvieron cursos básicos como Lenguaje o Comunicación, mientras que otros tuvieron cursos más especializados como Morfosintaxis o Sintaxis, Semántica y Semiótica, o uno de ellos que tuvo mayor especialización con cursos como Trabajo de Campo Lingüístico, Pragmática y Seminario de Tesis. Lo anterior implicaría que, por su formación inicial, algunos docentes tengan mayor conocimiento teórico para impartir la docencia en un curso de redacción.

		<p>explicación. También, llegamos a hacer exposiciones.</p>	<p>trabajos en los que debía esforzarme por mí mismo sobre la redacción. Otros cursos donde se abordaba la gramática, la sintaxis, la semántica y la semiótica los llevé en tercer, cuarto y quinto año de mis estudios. Creo que se llamaban Morfosintaxis, Semántica y Semiótica Básica. Estos conocimientos se relacionan con la ortografía, la gramática, la sintaxis, la semántica y la semiótica. No me enseñaron a redactar textos, pero estos conocimientos son una buena base. Por ejemplo, en el curso de Morfosintaxis, hemos trabajado bastante las categorías gramaticales como</p>			<p>de Campo Lingüístico (redacción de informes de investigación), Pragmática (pragmática del texto y análisis del discurso), Seminario de Tesis I (redacción del proyecto de tesis), Seminario de Tesis II (redacción de la tesis)</p>			
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

			sustantivo, adjetivo, verbo, preposiciones y conjunciones (conectores). También, abordamos el tema de la oración cuando analizábamos el sujeto y el predicado o cuando tratamos las clases de oración (personal e impersonal, bimembre y unimembre, etc.). Todo ello es fundamental para la construcción de oraciones, la cual es básica en un párrafo.						
3. ¿Qué estrategias metodológicas aprendió en sus estudios de pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Aprendí estrategias de enseñanza, como dinámicas, debate, sociodramas, aprendizaje por descubrimiento, participación activa, etc.	Aprendí la pedagogía conceptual de Hernán Zubiría, el trabajo grupal, que hoy varios llaman colaborativo, el método activo y el constructivismo, y los métodos deductivo e inductivo.	Puntualmente, no nos enseñaron estrategias metodológicas, salvo técnicas de información para elaborar monografías y trabajos de investigación.	Ninguno	Elaboración de mapas mentales, mapas conceptuales, elaboración de esquemas de redacción	Dos docentes aprendieron estrategias de enseñanza o metodología, lo cual involucra el método activo y el uso de dinámicas. Otros tres no tuvieron aprendizajes sobre metodología docente.	De los dos docentes que adquirieron aprendizajes sobre metodología, uno tuvo mayor profundidad con el aprendizaje de métodos (constructivismo, conceptual, deductivo e inductivo) y el trabajo colaborativo.	Existen notorias diferencias en las estrategias metodológicas aprendidas en la formación inicial para ejercer la docencia. Por un lado, algunos docentes aprendieron, en particular, el método activo, el constructivismo, y los métodos deductivo e inductivo, así como el trabajo colaborativo. Por otro lado, ciertos docentes no tuvieron ningún aprendizaje sobre ello. Entonces, por su formación inicial, es posible que haya docentes con mayores herramientas metodológicas para lograr los aprendizajes de los estudiantes.	

			También, aprendí dinámicas de motivación e interacción, pero eso fue más por cuenta propia.						
	4. ¿Qué conocimientos tecnológicos adquirió en pregrado que le permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en producción de textos?	Recuerdo que aprendí a manejar bien la computadora, a navegar por Internet y manejar el paquete de Office. Con el tiempo, aprendí por mi cuenta a usar el Kahoot, Mentimeter y una más que no recuerdo mucho. Todo esto último me permitió hacer de mis clases más activas.	Aprendí lo básico en aquel tiempo con el uso de Word y Excel. La tecnología allí era el uso de papelógrafos y filminas. Yo estudié del 96 al 2000, por lo que Internet era una novedad; sin embargo, me adapté rápido a eso cuando el bibliotecario a partir de una charla sobre su utilidad para la búsqueda de información e interacción con otras personas lejanas en tiempo y espacio.	En cuanto a conocimientos tecnológicos, llevamos un curso de informática, donde recibimos clases sobre cursos de Office.	Ninguno	Solo uso de programas básicos como Word	Cuatro docentes tienen conocimientos tecnológicos muy básicos como el uso de Office (Word y Excel) o de Internet.	Mientras que cuatro docentes tienen conocimientos tecnológicos muy básicos como el uso de Office (Word y Excel) o de Internet, uno no cuenta con ninguno y uno aprendió el uso de papelógrafo y filminas.	La formación inicial de los docentes en conocimientos tecnológicos es demasiado básica por su aprendizaje de Office (Word y Excel) o de Internet, incluso con herramientas de mínimo uso como el papelógrafo u obsoletas como las filminas. Esto es más evidente con un docente que no adquirió ningún aprendizaje al respecto. Por su formación inicial, los docentes no contarían con los conocimientos adecuados para el uso de la tecnología en su práctica, lo que no resta que, posteriormente, este aprendizaje lo hayan logrado.



2. Analizar la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	5. Después de haber acabado sus estudios en pregrado, ¿en qué capacitación participó con respecto a la producción textual?	Participé de varias capacitaciones. Algunos fueron talleres libres que se realizaban en mi centro de trabajo y estaban a cargo de jefes de plana o coordinadores: normativa, gramática, la causalidad, el manejo de rúbricas, etc.	Soy una persona que se capacita constantemente. No acabaríamos la entrevista tan rápido si te dijera todo, pero lo resumiré en que he llevado cursos de producción textual, por ejemplo, de textos argumentativos. Aunque no fue tan bueno, me sirvió para tener una base e interesarme por el tema. He llevado cursos en la Academia Peruana de la Lengua sobre aspectos gramaticales y en el ICPNA cuando hubo encuentro de docentes. Allí recuerdo haber aprendido puntuación de una manera no tradicional. También, llevé cursos de Lenguaje en la UNMSM.	Recibí talleres presenciales y virtuales sobre producción textual en dos universidades donde laboro.	Ninguno	Estudí complementación pedagógica y llevé el curso de Producción Textual y luego un diplomado en Producción de Textos.	Tres docentes participaron en cursos sobre producción textual (texto argumentativo y causalidad). De ellos, dos también participaron en capacitaciones sobre gramática.	Un docente no tuvo ninguna capacitación al respecto. Algunas capacitaciones se realizan de manera libre y otras de forma obligatoria por la universidad donde laboran los docentes.	La mayoría de docentes tuvo por lo menos alguna capacitación sobre producción textual con respecto del texto argumentativo, la causalidad y gramática. Esto evidencia interés por adquirir mayores conocimientos teóricos, particularmente por los docentes cuya formación inicial es Educación, aunque sea de manera libre o de forma obligatoria por la universidad donde laboran, lo cual repercutiría favorablemente en sus estudiantes.
--	--	--	---	--	---------	--	---	---	--

	<p>6. ¿Cuáles son sus conocimientos vinculados a la docencia que adquirió después de haber estudiado su carrera en pregrado?</p>	<p>Bueno, como soy maestra de carrera, todos mis conocimientos básicos los aprendí en pregrado. Posteriormente, e, complementé con mis estudios de maestría y, actualmente, sigo perfeccionándome en el doctorado que estoy estudiando, también, en educación. Estos son manejo de aula, motivación del estudiante, retroalimentación efectiva, realidad del estudiante, trabajo colaborativo, competencias, etc.</p>	<p>Con respecto a la docencia, de manera general, también tuve muchas capacitaciones que, incluso, las dos universidades donde laboro propusieron. Llegué a tener en dos años consecutivos un promedio de 150 horas de capacitación en cada uno. Me acuerdo de capacitaciones sobre aprendizaje activo, estudiante adulto trabajador, estrategias de aprendizaje colaborativo, educación por competencias, aprendizaje basado en proyectos, promoviendo pensamiento crítico, evaluación por competencias, docente coach, aula invertida, aprendizaje blended,</p>	<p>Aprendí a dirigirme a un auditorio mediante recursos de metodología activa en la que fui capacitado.</p>	<p>Llevé complementación pedagógica: pedagogía, didáctica general y de especialidad, y evaluación</p>	<p>Luego de estudiar Lingüística, cursé complementación pedagógica, es decir, para obtener la licenciatura en Educación con mención en Lengua Española y Literatura.</p>	<p>Dos docentes coinciden en haber estudiado complementación pedagógica. Otros dos, aunque ya tenían conocimientos pedagógicos, los ampliaron con cursos. Incluso, uno de ellos cuenta con mayores conocimientos (aprendizaje activo, estudiante adulto trabajador, estrategias de aprendizaje colaborativo, educación por competencias, aprendizaje basado en proyectos, promoción del pensamiento crítico, evaluación por competencias, docente coach, aula invertida, aprendizaje blended, manejo de rúbricas y vínculo docente-alumno).</p>	<p>Un docente adquirió menores conocimientos relacionados con la docencia con respecto de los demás.</p>	<p>La mayoría de docentes tuvo por lo menos alguna capacitación sobre docencia con complementación pedagógica o cursos como en metodología activa y evaluación. Lo anterior supone interés en adquirir mayores conocimientos pedagógicos, incluso por los docentes cuya formación inicial es Educación, sobre todo en uno que cuenta con mayor especialización, y por dos docentes cuyos estudios en pregrado fueron en Lingüística, lo que repercutiría positivamente en sus estudiantes.</p>
--	--	---	---	---	---	--	---	--	--

			manejo de rúbricas y vínculo docente-alumno, entre otros.						
7. ¿Cuenta con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia?	Sí, llevé un curso durante 6 meses, cuyo nombre es Enseñanza en aprendizaje digital.	Sí, tengo un diplomado en animación a la lectura, y certificaciones en métodos de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje digital, y en enseñanza universitaria.	No cuento con diplomados.	Sí, sobre textos argumentativos	Cuento con un diplomado en Producción Textual y una licenciatura (reciente) en Educación con mención en Lengua Española y Literatura.	Cuatro docentes cuentan con diplomados sobre producción textual o temas afines como enseñanza en aprendizaje digital, animación a la lectura y métodos de aprendizaje.	Un docente no cuenta con un diplomado al respecto.	La mayoría de docentes cuenta con diplomados sobre producción textual o temas afines como enseñanza en aprendizaje digital, animación a la lectura y métodos de aprendizaje. Esto evidencia el interés personal por ampliar sus conocimientos especializados, con lo que habría mayores herramientas que repercutan en el bien de sus estudiantes.	
8. ¿Cuenta con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?	Por supuesto, como lo mencioné anteriormente, terminé mi maestría en el 2016. Ahora estoy cursando el último ciclo de doctorado y más que con la producción textual tienen relación con la docencia, aunque se escribe mucho allí, por ejemplo, ensayos y todo lo que tenga que ver con la tesis.	Cuento con una maestría en Educación y estoy en el último ciclo de un doctorado en Educación también. Estos estudios se relacionan más con conocimientos generales de docencia. Sin embargo, considero que la investigación a través de ensayos y la misma tesis permiten afianzar la práctica de mi producción textual, lo que repercute en mis estudiantes.	Estudí una maestría en Literatura Hispanoamericana. Tiene relación en la producción textual, pero vinculado con la investigación.	Sí cuento con estudios de posgrado (maestría), pero no están vinculados a la producción de texto.	Cuento con el grado de maestro en Educación y, actualmente, curso un doctorado en Educación.	Todos los docentes cuentan con maestría, de lo que la mayoría son en Educación. Tres de ellos estudian doctorado, también en Educación. Todo ello se relaciona con los conocimientos en docencia y en la redacción.	Un docente cuenta con maestría en Literatura, la cual se vincula más con la investigación. Dos no cuentan con estudios de doctorado aún.	Todos los docentes cuentan con una maestría, por lo general en Educación y uno en Literatura. Incluso, tres estudian doctorado en Educación. Lo anterior supone continuar ampliando los conocimientos en docencia y la redacción de trabajos como ensayos o la misma tesis. Todo ello podría repercutir satisfactoriamente en los estudiantes.	

	<p>9. ¿Cómo aprendió a redactar en el ámbito académico y qué tan relevante considera que es su formación continua sobre la producción textual?</p>	<p>Aprendí con ayuda de un compañero que me orientó en la redacción y reforcé todo ello con modelos de textos propuestos en ciertos libros del área. Considero muy importante la formación continua, porque un maestro no debe quedarse anticuado en conocimientos. Si la tecnología avanza y la sociedad igual, el docente debe demostrar su capacidad para enseñar a redactar a los alumnos, ya no con papel y lápiz, sino en plataformas virtuales.</p>	<p>En parte, fue por haber tenido varias experiencias de redacción de trabajos en pregrado. Si bien no me retroalimentaban, yo tuve la idea de cada vez redactar mejor por mí mismo, ya que considero que la correcta expresión escrita es fundamental en los ámbitos académico y profesional. Posteriormente, por otra parte, cuando fui coordinador de plan lector en un colegio, debía enviar correos electrónicos a los directores. Como era del área de Lenguaje, me parecía inconcebible tener errores de redacción, por lo que era detallista en mis correos. Creo que así me fui perfeccionando en ese aspecto.</p>	<p>La redacción la aprendí en algunos cursos en pregrado. Luego, en talleres de corrección de textos a los que asistí y en capacitaciones propias en el ámbito laboral. Asimismo, considero que mi formación es continua, ya que todos los años nos estamos capacitando.</p>	<p>Lo desarrollé en la maestría y la formación continua es muy importante.</p>	<p>Aprendí con mis trabajos de investigación para obtener mi grado y mis títulos. Además, aprendí redactando ensayos e informes de lectura, los cuales son trabajos de mi doctorado en curso.</p>	<p>Los docentes coinciden en que la formación continua es relevante. Dos de ellos aprendieron a redactar desde pregrado y, posteriormente, fueron mejorando con talleres o por sí mismos. Los otros tres aprendieron después, sea en sus estudios de maestría o no.</p>	<p>Un docente aprendió a redactar con ayuda de un compañero y, posteriormente, por sí mismo con libros.</p>	<p>Aunque los docentes tuvieron diferentes experiencias para aprender a redactar: algunos desde pregrado y con talleres o por sí mismos, por la práctica continua y exigencia de los estudios de posgrado, o por ayuda de algún compañero, todos consideran que la formación continua es relevante. Lo anterior significa que debería haber asistencia permanente a capacitaciones por parte de ellos a fin de tener mejores resultados con sus estudiantes.</p>
--	--	--	---	--	--	---	---	---	--

			Definitivamente, mi formación continua es relevante para la producción textual de mis estudiantes. Por ello, aunque ya sabía redactar, me he formado en varios temas del área y de docencia como hace un momento te comenté.						
	10. ¿Considera que es relevante continuar formándose en aspectos relacionados con la docencia? Si es así, ¿cómo se forma continuamente?	Claro que creo que un docente debe actualizarse constantemente y lo que yo hago es inscribirme en varios cursos virtuales que llevo durante el año. Afortunadamente, en la universidad donde laboro, brindan una amplia oferta de cursos para la formación docente. Esto trato de aprovechar lo máximo que pueda, porque el doctorado me quita tiempo.	Claro que es relevante y yo lo hago por mí mismo desde que egresé del pregrado, y tengo la oportunidad de que las universidades donde laboro nos ofrecen un variado número de capacitaciones. Aunque en estas hay un número mínimo de horas por año, por ejemplo, 20 en una universidad, yo tomo más que eso, incluso, como ya te dije llegué a pasar las 150 horas.	Considero que es relevante la formación. Continúo formándome gracias a las capacitaciones que recibimos, donde aprendemos nuevos enfoques metodológicos y los utilizamos en clase.	Claro que es relevante. Asisto a conferencias y llevo cursos online.	Es muy relevante profesionalizarse como docente. La carrera de Lingüística da base teórica suficiente; sin embargo, la metodología para el proceso de enseñanza - aprendizaje se nutre con la formación docente. Por ello, estudié complementación pedagógica y una maestría en Educación. Actualmente, curso un doctorado en Educación.	La formación continua es relevante para los docentes y asisten a cursos proporcionados por la misma universidad donde laboran.	Algunos docentes se orientan más a contar con capacitaciones, sea por la universidad donde laboran o por sí mismos.	La formación continua es relevante para todos los docentes, por lo que asisten a cursos proporcionados por la misma universidad donde laboran o por los que ellos mismos buscan. Sin embargo, es posible que, en algunos, la asistencia a capacitaciones se relacione más con la exigencia de su centro laboral que por la misma preocupación docente.

			Lo que me importa es aprender nuevas cosas que me ayuden a ser un mejor docente para mis alumnos.						
3. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	11. ¿De qué manera contribuye con la planificación de los textos de sus estudiantes?	Primero, analizamos la consigna; luego, les enseño las fuentes propias del curso y les digo dónde conseguir fuentes confiables adicionales para que ellos complementen la investigación. Lamentablemente, muchos de ellos no le dedican tiempo para buscar fuentes. Posteriormente, empleo con ellos la técnica de la lluvia de ideas para que todo lo que me vayan diciendo sirva como insumo para que elaboren su esquema de redacción y yo trato de	Les ayudo a reflexionar sobre la importancia de planificar. Es importante que tomen conciencia de que antes de redactar hay actividades previas. Les digo, por ejemplo, que nadie escribe de la noche a la mañana. Una vez que sabemos el tema de redacción, los ayudo con la comprensión de que se requieren fuentes que sirvan como sustento, y los ayudo en la lectura, porque leo con los alumnos, sobre todo, al comienzo ya que son de primer ciclo. A partir de ello,	Contribuyo siempre orientándolos en clase para que realicen un producto óptimo, y luego les doy indicaciones para que trabajen fuera de clase y presenten su trabajo en un plazo establecido.	Reviso las fuentes con los alumnos y otras adicionales para poder brindarles mayor amplitud acerca del tema y, de esta manera, realizar nuestro esquema de producción.	Les recalco que deben seleccionar fuentes y discriminar información para luego construir un esquema de redacción o de producción.	Todos los docentes brindan orientaciones a los estudiantes sobre la planificación: búsqueda y selección de fuentes.	Algunos docentes brindan orientaciones más precisas en la planificación y acompañan más que otros a sus estudiantes, por ejemplo, cuando leen con ellos, subrayan ideas, dialogan y los ayudan a esbozar parte de su esquema.	Todos los docentes brindan orientaciones sobre la planificación. Sin embargo, quienes tuvieron formación inicial en Educación son más precisos y acompañan más a sus estudiantes que los demás, por ejemplo, cuando leen con ellos, subrayan ideas, dialogan y los ayudan a esbozar parte de su esquema. Por lo anterior, habría mayores resultados en la planificación del texto con los docentes que son más precisos en sus orientaciones y acompañan más a sus estudiantes.

		esbozarles en la pizarra una guía para que ellos piensen y completen.	dialogamos y resaltamos las ideas más importantes.						
	12. ¿Qué considera en la organización del texto de sus alumnos?	Considero la jerarquía de las ideas en el esquema y su traslado respectivo en orden cuando textualizan.	En la organización, vemos la estructura del texto, de tal modo que se pueda apreciar una jerarquización de las ideas. Les suelo decir a los alumnos que, si son desordenados aquí, también, lo serán en el texto. Eso amerita que les revise antes de que redacten, sino podría haber problemas después y me anticipo.	Me ciño a la rúbrica que se haya establecido en la coordinación para el curso a dictar. Es decir, trabajamos de manera progresiva. Primero, el alumno hace trabajo de fuentes, luego un mapa mental, luego un esquema numérico. Finalmente, una primera redacción de textos y luego presenta su versión final.	Que manejen bien las fuentes y sepan diferenciar las jerarquías	En primer lugar, la selección de fuentes, luego la identificación de ideas principales y secundarias. Por último, la jerarquización de las ideas halladas y realizar un borrador del texto para su posterior corrección	Casi todos los docentes señalan que es fundamental que se evidencie, primero, una jerarquización de ideas en el esquema y, luego, en el texto.	Los docentes tienen formas distintas de orientar la organización del texto: con rúbrica, revisión previa del esquema, elaboración de un organizador antes del trabajo con el esquema.	Aunque los docentes señalan que, en la organización del texto, es fundamental que se evidencie, primero, una jerarquización de ideas en el esquema y, luego, en la textualización, tienen formas distintas de orientarla: con rúbrica, revisión previa del esquema, elaboración de un organizador antes del trabajo con el esquema. De lo anterior, se desprende que aquellos docentes que tienen una variedad de estrategias para orientar la organización del texto, desde antes que este sea redactado, tendrían mayores resultados con sus estudiantes.
4. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la textualización de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad	13. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto, y cómo contribuye con sus alumnos?	Lo considero muy importante y es algo que a muchos estudiantes les cuesta. Por eso, el docente debe estar monitoreando constantemente el trabajo de sus alumnos, porque algunos de ellos no	Son muy importantes dado que permitirán la explicación en el texto. Si no hay eso, solo estarían mencionando las ideas y no se deben desviar del tema de redacción. Por ese motivo, los ayudo con la enseñanza	Son dos aspectos muy importantes, porque justamente ahí se aprecia si el alumno está respondiendo a la consigna que se le plantea. Estos dos aspectos contribuyen de manera sustancial, ya que de	El texto es pertinente si una propuesta concreta está relacionada con el tema que se está tratando. Por el contrario, una propuesta no es pertinente si no tiene relación con el contexto general y lo que buscamos	La pertinencia y la solidez de un texto dependerá de las fuentes consultadas. Le manifiesto a mis estudiantes que deben consultar fuentes confiables y les señalo dónde pueden encontrarlas.	La pertinencia y la solidez de un texto son muy importantes. Algunos docentes contribuyen con el monitoreo, la orientación e, incluso, la enseñanza de estrategias, repaso y retroalimentación.	Algunos docentes precisan el uso de fuentes confiables y enfatizan que los alumnos deben centrarse en el tema.	Para todos los docentes la pertinencia y la solidez de un texto son muy importantes. Sin embargo, difieren en que algunos contribuyen con el monitoreo, la orientación e, incluso, la enseñanza de estrategias, repaso y retroalimentación, mientras que otros solo precisan el uso de fuentes confiables y enfatizan de manera general que los alumnos deben centrarse en el tema. De lo anterior, se puede decir que los estudiantes tendrían mayores resultados en la pertinencia, no solo con la ayuda de los docentes en la búsqueda de fuentes y en el énfasis de que se centren en el tema, sino con el

privada de Lima		responden la consigna ni explican suficientemente. Yo los oriento con esto y enfatizo que, si el muchacho demuestra impertinencia y escribe escasamente, no cumple con las competencias que se espera de él.	de estrategias: generalización, definición, causalidad, ejemplificación y aclaración, por lo general. Cuando se olviden, les hago un repaso y les retroalimento.	ambos aspectos, el estudiante habrá adquirido la capacidad de crear textos logrados.	es que nuestros estudiantes escriban textos pertinentes. Enfatizo en esto cuando trabajo con ellos. Les recomiendo enfocarse en el tema. Valido el esquema de redacción. Así me aseguro que no se haya salido del tema.				monitoreo y la orientación continua e, incluso, con la enseñanza de estrategias, el repaso y la retroalimentación.
	14. ¿Qué aspectos considera en la gramática y el léxico de un texto?	Los aspectos que considero en la gramática son el uso correcto de oraciones y sus características: verbo principal, sentido completo, uso del punto. En cuanto al léxico, considero que el alumno debe demostrar un léxico formal, no palabras baúles ni coloquialismos.	Es fundamental la construcción de oraciones con sus características enseñadas. Incluso, aunque no está en el temario de clase, les ayudo con los gerundios, dado que suelen equivocarse. Por otro lado, los oriento con el léxico para que no sean informales, sean precisos y no repitan palabras. Por ese motivo,	Se considera el uso adecuado del verbo, verboide, concordancia, grafías y la imprecisión léxica.	Manejo adecuado de sintaxis y concordancia. Respecto al léxico este necesariamente debe ser formal y variado.	La cohesión y como resultado de ella la coherencia... Obviamente, también criterios de normativa...	La orientación sobre la gramática se relaciona con la construcción adecuada de oraciones (sentido completo, verbo principal y conjugado, e inicio con mayúscula y finalización con punto). Acerca del léxico, importa que sea formal, variado y preciso.	Algunos docentes se dan un tiempo dentro de la clase para enseñar gramática y léxico, aunque no están en el temario. Otros orientan de manera general cuando detectan el error en los textos de los alumnos.	Para todos los docentes la gramática se relaciona con la construcción adecuada de oraciones (sentido completo, verbo principal y conjugado, e inicio con mayúscula y finalización con punto) y el léxico debe ser formal, variado y preciso. Sin embargo, algunos se dan un tiempo dentro de la clase para enseñar estos temas, aunque no están en el temario, mientras que otros orientan de manera general cuando detectan el error en los textos de los alumnos. Lo anterior implica que habría mayores resultados si se dispone de un tiempo dentro de la clase para enseñar aspectos gramaticales como oración, uso de gerundio y concordancia, así como el léxico mediante microclases, pese a que ello no se encuentra en la programación de clases y se orienta a los alumnos a partir del error en sus textos.



			aunque tampoco, esté en el temario les hago microclases, por ejemplo, de referentes.						
15. ¿Cuán relevante es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios y cómo ayuda a sus alumnos?	La ortografía es muy importante, pues brinda las normas de una correcta escritura, la cual es un legado de nuestro idioma y que debe ser puesto en práctica por todos los jóvenes. Los ayudo encerrando la palabra con error y diciéndoles cómo corregir.	No es tan fundamental como los aspectos mencionados en las preguntas anteriores, porque podría haber expresiones que se entenderían por el contexto así faltase una tilde o hubiese una letra equivocada. Sin embargo, no se puede descuidar. Como les digo a los alumnos, es su imagen frente a los lectores. Los ayudo al marcarles las palabras, y decirles que hay error y cómo podría corregirlo.	La ortografía es otro aspecto fundamental que se toma en cuenta en la producción de textos. Vivimos en un tiempo donde la dejadez por la ortografía es cada vez mayor en las personas. Entonces, se debe hacer énfasis siempre en clase para que se mejore esto mediante la práctica de ejercicios.	Un 10%, pues al realizar su producción me interesa más cómo organiza sus ideas. La ayuda es menor.	La ortografía es vital y forma parte de uno de los conocimientos previos a los estudios superiores. Sin embargo, muchos estudiantes parecen olvidarla y los textos pueden implícitamente entenderse, mas no es correcto obviar los signos ortográficos. Apoyo a los estudiantes al momento de corregir sus textos: les dejo anotaciones donde cometieron un error (explico la norma y su aplicación).	Los docentes señalan que es importante la ortografía.	El nivel de importancia de la ortografía es diferente para los docentes. Para algunos es muy importante, mientras que para otros, aunque no se debe descuidar, solo es importante, debido a que hay otros aspectos de la redacción donde se debe incidir más. La ayuda que brindan a los alumnos es variada: encierro o marca de la palabra con error y propuesta de cómo corregir, con asignación de ejercicios, con anotaciones y explicación, o con muy poco apoyo.	Aunque la ortografía es importante, para algunos docentes no es tan fundamental, debido a que hay otros aspectos de la redacción donde se debe incidir más. La ayuda que brindan a los alumnos es variada. Algunos encierran o marcan la palabra con error y proponen cómo corregir mientras explican. Otros asignan ejercicios para que los estudiantes los realicen en sus casas. Otros colocan anotaciones y explican. Uno ofrece muy poco apoyo en este aspecto. Por lo anterior, los alumnos que tendrían mayores aciertos con su ortografía serían aquellos a quienes sus docentes les encierran o marcan la palabra con error, o hacen anotaciones, y proponen cómo corregir mientras explican a la vez que complementan todo ello con la asignación de ejercicios.	
16. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción	Los signos de puntuación que se emplean más en la redacción son el uso del	El punto es el signo más importante porque finaliza oraciones y estas	Los signos más relevantes son el punto seguido y la coma, porque de esa manera	El punto seguido, porque separa oraciones. Les indico que hay errores y que deben	Los signos de puntuación que tienen mayor valor son los puntos, las comas y los punto y coma.	Los signos de puntuación más importantes son el punto y la coma.	Para un docente el punto y coma también es importante. Los docentes tienen diferentes formas para orientar a sus alumnos sobre ello. Algunos	Los signos de puntuación más relevantes en la redacción son el punto y la coma. Para orientar a sus alumnos, los docentes encierran o marcan la palabra con error, les recuerda la regla, proponen ejercicios y realizan mini talleres o microclases,	

	de textos? ¿Por qué? ¿Cómo ayuda a sus alumnos con respecto a estos?	punto y la coma, porque dichos signos nos permiten delimitar las oraciones, en el caso del punto; y para señalar aclaraciones, conectores lógicos, movimiento de circunstancial, etc., se usa la coma. Los ayudo encerrando la palabra con error y recordándoles la regla respectiva.	conforman el párrafo. El otro signo importante es la coma dado que ayuda a separar partes de la oración. Precisamente, a esos dos signos les doy más énfasis y, aunque en nuestro curso no los contemplan para enseñar, yo me tomo un momento dentro de alguna clase para ello. También, les retroalimentación cuando veo errores de este tipo.	el estudiante puede escribir de forma más organizada, clara y evitando ambigüedades. Se le ayuda a los estudiantes mediante ejercicios propuestos.	corregirlo según las normas. Les brindo lecturas y, si el tiempo lo permite, realizo minitalleres de ortografía. Trato siempre de anotar qué tema abordaré en tal sección para no repetir los temas.	Son importantes porque delimitan las ideas a expresar y agilizan el entendimiento del texto. Ayudo a los estudiantes, planteando casos de usos de los signos mencionados (preparo y busco un momento para realizar dicha actividad, ya que el tiempo en clase a veces no lo permite).		encierran o marcan la palabra con error y les recuerdan la regla. Otros proponen ejercicios y algunos realizan minitalleres.	aunque esto no forme parte del temario. Lo anterior implica que los alumnos que tendrían mayores aciertos con el uso del punto y de la coma serían aquellos a quienes sus docentes les encierran o marcan la palabra con error, y les recuerdan la regla a la vez que complementan todo ello con la asignación de ejercicios.
5. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	17. ¿Cómo contribuye con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?	Contribuyo al proceso de la revisión y corrección cuando les brindo la retroalimentación a mis alumnos, ya que hay tiempo para esto. Entonces, lo que hago es escribir en la pizarra y repasar con ellos todos los aspectos que deben tomar en cuenta	Reviso la primera versión de los alumnos, pero no soy de los que solo les marcan los errores o son muy generales. Yo les marco los errores, les digo con precisión de qué se trata, incluso, cómo lo habíamos hecho en la clase, y les doy propuestas de	Contribuyo mediante la revisión de sus trabajos y haciendo retroalimentación, donde se le señalan sus errores y se les da recomendaciones para su mejora.	Trato siempre de revisar al máximo sus redacciones brindándoles las correcciones.	En cada trabajo, envío anotaciones con las respectivas correcciones. También, felicito sus aciertos, pero, en general, los animo a mejorar siempre.	Los docentes realizan la retroalimentación a los textos de los estudiantes para que ellos vean sus errores, corrijan y mejoren.	Las formas de retroalimentación de los docentes son distintas: repasos con el uso de la pizarra, marcas o anotaciones de los errores, generales o específicas, recomendaciones y felicitaciones.	Aunque todos los docentes usan la retroalimentación para que sus estudiantes mejoren sus textos, tienen diferentes formas: repasos con el uso de la pizarra, marcas o anotaciones de los errores, algunos más precisos que otros, recomendaciones y felicitaciones. Por lo anterior, los docentes que tendrían mayores resultados con los textos de sus estudiantes son aquellos que no se limitan a solo una forma de retroalimentación, sino que son precisos y hacen uso del recurso más adecuado según sea el caso: repasos con el uso de la pizarra, marcas o anotaciones de los errores y recomendaciones, así como quienes no solo detectan los errores de los alumnos, sino que felicitan sus aciertos y los motivan a mejorar.

		antes de que me entreguen su escritura final.	corrección, no para que las pongan mecánicamente, sino para que elijan o creen una solución a su problema de redacción. Luego, ellos tienen la opción de corregirse y mejorar. Para eso, es importante el manejo de los tiempos con los grupos o los alumnos.						
	18. En las evaluaciones sobre producción textual que aplica, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de sus estudiantes?	Por lo general, la mayor nota fue 20; la mínima 12 y el promedio de los estudiantes comprende entre 16 a 18.	Tuve como mayor nota 20 y la máxima fue 11. El promedio fue 18.	En pocos casos la nota más alta es 20, la nota promedio es 14 y la mínima 10.	20 la máxima, 8 la mínima y 15 el promedio.	La nota más alta es 20, la nota mínima es 10. El promedio es de 16.	La nota más alta es 20.	La nota mínima varía (8, 10, 11 y 12) así como el promedio (15, 16 y 18)	Por lo general, la nota más alta de las evaluaciones es 20, mientras que la mínima es variada (8, 10, 11 y 12), así como el promedio (15, 16 y 18). El buen promedio de las notas obtenidas podría evidenciar que se consigue el logro del curso con respecto de la producción textual. Habría que determinar a qué se deben los resultados bajos.
	19. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, manifiestan sus estudiantes de producción	Sus mayores aciertos fueron la pertinencia, organización y jerarquía; sin embargo, sus puntos débiles fueron la falta de ortografía, la ausencia de algunas partes	Los mayores aciertos fueron la organización de la información y la jerarquización. Los desaciertos fueron la solidez en el texto, la	Los mayores aciertos es que dominan los temas y las estrategias que se les enseñan. En cuanto a los desaciertos, muchos de ellos vienen con falencias	Aprenderse de memoria la estructura del texto y el mayor desacierto es no redactar oraciones claras y precisas.	El mayor acierto es la organización de las ideas. Los desaciertos en que incurren son ortográficos u obviar alguna parte de la estructura de determinado texto.	Entre los aciertos de los alumnos en sus textos, destacan la organización de las ideas y la jerarquización. Entre los desaciertos, se evidencian la solidez, contenido o explicación, así como la construcción oracional y la ortografía.	Un desacierto es la puntuación.	Entre los aciertos de los alumnos en sus textos, destacan la organización de las ideas y la jerarquización. Entre los desaciertos, se evidencian la solidez, contenido o explicación, así como la construcción oracional, la puntuación y la ortografía. Lo anterior es posible que se deba, en parte, a la práctica docente relacionada con su formación inicial y continua.

	de textos en sus evaluaciones?	y elementos del texto en sus párrafos (argumento) y, en algunos, la escasa explicación.	ortografía y la puntuación.	desde la escuela. Es decir, sus textos presentan rasgos de informalidad, poca claridad y contenido, así como en algunos casos, errores recurrentes en ortografía y gramática. Por ello, les cuesta adaptarse al iniciar el ciclo. Sin embargo, con el pasar de las semanas la mayoría va mejorando.					
--	--------------------------------	---	-----------------------------	---	--	--	--	--	--

**Matriz de triangulación de estudiantes**

Objetivos específicos	Preguntas	E1	E2	E3	E4	E5	Comparación		Interpretación
							Semejanzas	Diferencias	
1. Analizar la formación inicial de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	1. ¿Qué información tienes sobre la formación de tu docente? ¿Dónde y qué estudió? y ¿cómo se forma continuamente?	No, eso sí que no sé.	Tiene licenciatura en Educación en Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Maestría en Educación. Estudia Doctorado en Educación.	No tengo mucha información sobre el profesor.	Fue en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y estudió Lingüística y Educación.	Bueno, lo que sé es que el profesor estudió en la Villarreal. Una vez nos comentó que estudió Lingüística y que había estudiado algunos cursos de posgrado en Educación.	Dos alumnos no conocen la formación de sus docentes. Otros tres señalan que sus docentes estudiaron Educación o Lingüística en pregrado, y que, incluso, hay docentes quienes estudian en posgrado.	La diferencia en los estudios de los docentes es la carrera y la universidad de procedencia.	Los estudiantes no conocen del todo la formación inicial de sus docentes. Quienes la saben indican que estudiaron Educación y Lingüística, y que, posteriormente, tienen estudios de doctorado en curso. Lo anterior supone que la formación inicial de los docentes no es similar, por lo que podría haber conocimientos básicos distintos para enseñar un curso de redacción.
2. Analizar la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	2. ¿Cómo consideras que la formación de tu docente repercute en los resultados de tu producción textual?	Sí, porque de acuerdo a como esté preparado mi docente de esa manera me podrá transmitir todo lo aprendido a mí como estudiante.	Considero que sí repercute ya que, sin los conocimientos previos y recomendaciones que nos da durante la clase, así como las preguntas que nos permite realizarle acerca de alguna duda, no sabríamos hacia dónde ir. Es decir, no sería muy claro para nosotros la forma correcta de realizar un buen trabajo.	Sí tiene que ver con la redacción y siempre nos corrige bastante.	Sí, porque, de esa manera, podemos ver qué tantos conocimientos tiene sobre el curso.	Yo creo que eso es muy importante, porque, si el profesor no domina o no es especialista en su materia, su enseñanza sería mala. Antes de estudiar aquí, yo estudiaba en un instituto y algunos profesores que tuve fueron pésimos, porque ni graduados eran.	La formación continua es relevante.	Ninguna	Todos los alumnos coinciden en que la formación continua de sus docentes es relevante, ya que se relaciona con sus conocimientos y su práctica pedagógica. Por lo tanto, es fundamental que esta se pueda efectuar en cada uno de ellos.
3. Analizar la repercusión de	3. ¿De qué manera te	Explicándome paso por paso y dándome las	Nos da pautas de cómo manejar	Nos dice cómo hacer las actividades	Me ayuda, primero, en realizar la	Nos dice lo que tenemos que hacer, pero a	Todos los docentes brindan pautas sobre la planificación del texto y	Algunos docentes son más precisos con sus orientaciones sobre	Todos los docentes brindan pautas sobre la planificación del texto. Incluso, hay quienes corrigen

la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	ayuda con la planificación de tu texto, es decir, con la parte previa a la redacción de tu primera versión?	correcciones necesarias	adecuadamente la información. En la planificación de la producción de los textos escritos, nos propone que realicemos un plan de escritura para organizar mejor nuestras ideas de acuerdo con nuestro propósito y textualizar con claridad las ideas. Nos enseña a tener nuestras ideas reunidas por medio de una lista y un mapa mental donde podemos ordenar nuestras ideas para poder construir luego un texto.	y nos corrige por One Drive.	teoría y, luego, resolver ejercicios con ella. Una vez terminado todo ello, nos deja a nosotros solos para poder aplicar lo aprendido. También, trabaja a la par con nosotros en la clase, practicando con ejercicios donde interactúan todos los alumnos. Incluso, nos vuelve a explicar con diferentes ejemplos hasta que nosotros entendamos el tema.	veces de manera rápida. Resulta que el profesor nos habla y a veces se desvía del tema. Al final nos deja con todo el trabajo encima. Sabemos que debemos leer, organizar en un esquema, redactar y reescribir, pero no alcanza el tiempo y debemos terminar en la casa.	algunos corrigen versiones previas de esquemas y textos.	planificación, y cuentan con más recursos para corregir las versiones previas de los esquemas y los textos. En cambio, otros son más generales e, incluso, a uno no le alcanza el tiempo.	versiones previas de esquemas y textos. No obstante, algunos son más específicos con sus orientaciones y cuentan con más recursos de revisión, frente a las indicaciones generales y a la falta de tiempo. Esta buena práctica de orientar de manera específica con una variedad de recursos de revisión y el manejo del tiempo contribuiría con los mayores resultados de los alumnos.
	4. ¿Cómo tu docente te ayuda en la organización de tu texto, en otras palabras, en la estructura, la jerarquía	Explicándonos qué nos falta mejorar y dándonos ideas acerca de cómo podría ser	Nos da la idea de reunir y dividir las ideas en grupos, de modo que cada grupo de ideas corresponda a una parte unitaria de	En la corrección de nuestros textos, nos va guiando.	La docente nos brinda los esquemas de ideas y nos recalca las partes, por lo que es sencillo para nosotros recordar las enseñanzas de	El profesor nos enseña que debemos ser organizados. Pasa y pasa todas las dispositivas que tiene, aunque esa parte es algo aburrida. Quisiera que	Los docentes dan orientaciones y guían el trabajo de organización, mediante el diálogo, en función de las partes del texto.	No todos los docentes brindan orientaciones precisas en la organización del texto. Incluso, alguno se limita al uso de diapositivas.	Los docentes brindan orientaciones y guían el trabajo de organización, mediante el diálogo, en función de las partes del texto. Sin embargo, no todos las ofrecen de forma precisa. Incluso, alguno se limita al uso de diapositivas. Lo anterior involucra que, en la organización del texto, habría mayores resultados si es que los docentes son precisos en sus

	y la relación de tus ideas?		nuestro texto como, por ejemplo, el contexto, la controversia, la tesis, los argumentos y el cierre. El profesor hace una pequeña simulación acerca de la realización de un texto donde, mientras nos explica, nos da recomendaciones.		todas las secciones. Responde las dudas siempre que le hago preguntas de puntos que no entiendo.	nos diga algunas pautas o sus sugerencias precisas cuando nos revisa el esquema.			orientaciones, dialogan con sus estudiantes y no se limitan al uso de las diapositivas.
4. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la textualización de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	5. ¿De qué forma tu docente contribuye para que la información de tu texto sea pertinente (adecuada para el tema) y sólida (suficiente para la explicación o fundamentación)?	Dando una corrección en cada parte que pueda estar mal y enseñándonos que debemos colocar	Nos aconseja que, antes de comenzar la realización del texto, verifiquemos si nuestras fuentes de información son las adecuadas para usarlas en el texto y, una vez terminado, lo volvamos a revisar para observar si tenemos tal vez algún error para poder corregirlo a tiempo antes de la entrega final.	Con las correcciones, aprendemos a mejorar más y poco a poco el texto va siendo mejor, aunque a veces tengo dudas con la estrategia.	La docente contribuye revisando los textos que redactamos y corrigiendo nuestras fallas tanto del tema como ortográficas. Me da ideas y siempre me dice que busque información de lugares confiables.	Solo nos dice de manera general que debemos desarrollar el tema, que nos concentremos y no tratemos otros casos que no se relacionan.	Los docentes contribuyen con correcciones y recomendaciones, por ejemplo, sobre qué información pertinente y sólida se podría colocar o dónde encontrarla en fuentes.	Algunos docentes son más específicos y otros son más generales cuando orientan sobre la pertinencia y solidez.	Existen dos formas con las que los docentes contribuyen con la pertinencia y solidez del texto de sus estudiantes. Si bien es con recomendaciones, por ejemplo, sobre qué información se podría colocar o dónde encontrarla en fuentes, y correcciones, algunos son más precisos que otros. Por lo anterior, habría mayores resultados con la pertinencia y solidez de la información con aquellos docentes que son más precisos con sus indicaciones y recomendaciones al respecto.

6. ¿Qué aspectos te recalca tu docente en la construcción de oraciones (gramática) y el léxico de tu texto? ¿Cómo te ayuda en estos aspectos?	Nos coloca ejemplos y nos da ejercicios para que podamos trabajar con ella.	Nos indica que debemos tener en cuenta diferentes aspectos sobre la oración (buena gramática), por ejemplo, el verbo y la claridad con las ideas.	Nos corrige las oraciones, las comas, las tildes de manera general.	Los aspectos que recalca la docente son de las reglas y pasos que tenemos al realizar los temas. Me recalca cuando digo o escribo en las tareas algo mal, me corrige y siempre me da las indicaciones necesarias, aunque generales.	Nos dice que corrijamos algo en que nos equivocamos. Algunas veces, nos da ejemplos de oraciones, pero es básico. Yo estoy tratando de aprender viendo algunos materiales por Internet.	Los docentes recalcan la construcción correcta de la oración, corrigen y dan indicaciones.	Algunos docentes son más generales y otros son más precisos cuándo abordan el tema de la oración y el léxico.	Si bien los docentes enfatizan en la construcción correcta de la oración y el uso del léxico formal variado, corrigen y dan indicaciones. Unos son más generales y otros son más precisos. Lo anterior implica que habría mayores resultados sobre la gramática y el léxico con aquellos docentes que son más precisos con sus indicaciones, correcciones y recomendaciones.
7. ¿Cómo tu docente te ayuda a mejorar la ortografía (tildes, grafías y mayúsculas) en tu producción de textos?	Con las correcciones de cada trabajo que se realiza	Nos da recomendaciones y nos menciona que, a la hora de realizar el trabajo, nos demos el tiempo de revisar si estamos escribiendo de manera correcta o si nos falta poner algunas mayúsculas a las palabras de nombre propio.	Con las correcciones generales que nos hace en el texto.	La docente nos ayuda a la mejora de la ortografía corrigiendo nuestro material en cada sesión. Indica las palabras mal empleadas en el texto e inmediatamente te envía un correo o un mensaje para poder dirigirnos y tomar en cuenta la corrección.	Cuando revisa nuestros textos, pone marcas generales y dice que ahí están muchos errores de ortografía. Nos dice recuerden lo que aprendieron en el colegio y corrijan todo. No alcanza el tiempo para decirnos bien a cada grupo.	Los docentes corrigen y dan recomendaciones con anotaciones o marcas sobre la ortografía.	Unos docentes son más generales y otros son más precisos con sus recomendaciones sobre la ortografía.	Aunque los docentes corrigen y dan recomendaciones con anotaciones o marcas sobre la ortografía, unos son más generales y otros son más precisos. Por lo anterior, habría mayores resultados con la ortografía con aquellos docentes que son más precisos con sus correcciones y recomendaciones.



	8. ¿A qué signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.) le pone mayor énfasis tu docente en tu producción de textos? ¿Cómo te ayuda para mejorar?	De acuerdo a lo que vaya con mi texto, nos explica para qué sirve cada uno.	Nos menciona más el uso adecuado del punto y la coma a la hora de realizar la producción de textos. Nos ayuda al darnos ejemplos realizando previamente un pequeño párrafo indicándonos dónde deben ir los puntos después de cada oración y las comas a la hora de poner varias ideas.	Al punto seguido y la coma... y me ayuda a mejorar de forma muy general para que ya no vuelva a cometer el mismo error	Los signos de puntuación que mayor énfasis pone la docente es en las comas y puntos. Esto ayuda a dar una mejor solidez al texto que redactamos.	Yo no recuerdo mucho los casos de puntos, comas, punto y coma, porque en el colegio nacional donde estudié no nos enseñaban con mucho detalle. Entonces, quisiera que nos enseñe algunos casos de cuándo usar el punto y la coma.	Los docentes mencionan que el punto y la coma son signos de puntuación muy importantes.	Algunos docentes explican para qué sirve cada signo de puntuación, ejemplifican y corrigen de manera precisa. Otros dan indicaciones generales.	Si bien los docentes mencionan que el punto y la coma son signos de puntuación muy importantes, algunos explican para qué sirve cada uno, ejemplifican y corrigen de manera precisa. Otros dan indicaciones generales. Lo anterior implica que habría mayores resultados con el uso del punto y de la coma con aquellos docentes que son más precisos con sus explicaciones, ejemplificaciones y correcciones.
5. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	9. ¿Cómo tu docente te ayuda con la revisión y la corrección de tu texto luego de haber redactado tu primera versión?	Sí, nos corrige y nos dice en qué debemos mejorar.	El profesor revisa el trabajo realizado mientras nos dice los errores que podamos haber cometido. Nos da recomendaciones sobre lo que podríamos mejorar. Nos menciona cómo deberíamos redactar de manera correcta con ejemplos claros durante la clase.	Revisa el texto con indicaciones un tanto generales. Algunas no las entiendo cuando las veo. Luego, nosotros hacemos la corrección.	La docente corrige nuestros textos, y nos indica qué podemos cambiar y en qué podemos mejorar, a la par que nos dice nuestros aciertos. Esto pasa rápido y no puedo apuntar todo lo que dice.	Trata de ayudarnos, pero la corrección es general. A mí y a mi equipo nos gustaría que nos precise un poco más, porque nosotros estamos aprendiendo aquí en la universidad a redactar. Esto jamás me enseñaron en el colegio, es totalmente nuevo para mí y para mis amigos.	Los docentes corrigen los textos y señalan qué se puede mejorar.	Unos docentes son precisos con sus correcciones y propuestas de mejora, mientras que otros son muy generales o no son claros.	Aunque los docentes corrigen los textos y dan propuestas de mejora, unos son más precisos, mientras que otros son muy generales o no son claros. Por lo anterior, la precisión y la claridad en la corrección de los docentes, así como en sus recomendaciones, ayudarían más a los estudiantes para que mejoren.

	10. ¿Qué nota obtuviste en tu última prueba de redacción (sea individual o grupal)?	17	Fue 19.	15	La nota fue 16.	Fue 13.	Ninguna	La nota es variada. Hay notas altas, pero también menores.	Las notas obtenidas por los alumnos son variadas: 13, 15, 16, 17 y 19. Lo anterior implica que la diferencia de notas, altas para algunos y regulares para otros, podría deberse, en parte, a la práctica docente relacionada con su formación.
	11. ¿Cuáles fueron tus mayores aciertos y tus mayores desaciertos en tu última producción de textos (última redacción del curso, así sea un párrafo o todo un texto individual o grupal)?	Lo positivo es que diferencio la jerarquía en la escritura, pero lo negativo es combinar ideas secundarias con terciarias	El mayor acierto fue realizar el trabajo con muy pocos errores. Al revisar el trabajo, el profesor mencionó que estaba bien realizado solo que podríamos mejorar en la manera de usar los signos de puntuación y coma de mejor manera.	El esquema, la introducción, contenido estuvieron bien. Me falta mejorar todavía la puntuación y las tildes, y mezclo las ideas.	Mi mayor acierto fue hacer los esquemas del texto argumentativo, supe separar y especificar bien las ideas en cada párrafo. Mi mayor desacuerdo fue mi error al realizar el desarrollo de mi esquema que tuve en mi primer avance, ya que no lo redacté bien. Además, no coloqué bien la idea principal.	Creo que nos esforzamos en escribir bien el argumento y presentar las ideas ordenadas en el esquema. Mi problema fue para explicar o fundamentar mi parte. Me falta más explicación, porque siento que escribo poco y no sé cómo ampliar. Me equivoqué en algunas oraciones, porque a veces me confundo y lo junto con otras ideas, los signos de puntuación también y un poco las palabras o léxico que debe ser formal.	Entre los aciertos de los alumnos en sus textos, destacan, el esquema, la organización de las ideas y la jerarquización. Entre los desaciertos, se evidencian la solidez, contenido o explicación, así como la construcción oracional y la ortografía.	Dos desaciertos son la puntuación y el léxico.	Entre los aciertos de los alumnos en sus textos, destacan el esquema, la organización de las ideas y la jerarquización. Entre los desaciertos, se evidencian la solidez, contenido o explicación, así como la construcción oracional, la puntuación, el léxico y la ortografía. Por lo anterior, es posible que los resultados favorables y desfavorables se deban, en parte, a la práctica docente relacionada con su formación inicial y continua.

# Matriz de triangulación de coordinadores

Objetivos específicos	Preguntas	C1	C2	Comparación		Interpretación
				Semejanzas	Diferencias	
1. Analizar la formación inicial de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	1. ¿Qué aspectos de la formación docente inicial se consideran en la selección del personal que impartirá los cursos de redacción?	Su dominio temático y habilidades pedagógicas.	Se considera que los nuevos docentes tengan una formación integral, tanto en los conocimientos sobre redacción como en la manera de impartirlos pedagógicamente. Sin embargo, es posible que no todos cumplan a cabalidad con todo ello. A algunos les puede faltar lo teórico mientras que a otros lo pedagógico. No obstante, por la necesidad de contar con personal para todo el alumnado en aumento que tenemos, se requiere contratarlos, aunque haya ciertas limitaciones con la confianza de que, en el camino, puedan superarlas. Entre los docentes nuevos puede haber variedad, es decir, educadores, lingüistas, literatos, abogados, historiadores o, incluso, profesionales de otras áreas que no son las letras, pero que tienen nociones de redacción y docencia.	Los docentes deben tener una formación integral: dominio temático y pedagógico.	Hay variedad en la formación de los docentes. Ellos son educadores, literatos, lingüistas, abogados, historiadores o profesionales de otras áreas que tengan nociones de redacción y docencia. A algunos les puede faltar conocimientos teóricos mientras que a otros los pedagógicos. Sin embargo, como se requiere contratar por la urgencia, puede que haya ciertas limitaciones.	La formación inicial de los docentes es variada. Puede relacionarse con ser educadores, literatos, lingüistas, abogados, historiadores o profesionales de otras áreas que tengan nociones de redacción y docencia. En algunos casos, puede faltar los conocimientos teóricos o los pedagógicos, por la urgencia de contratación de personal, por lo que podría haber ciertas limitaciones. La posibilidad de que haya carencias en conocimientos teóricos para algunos docentes y pedagógicos para otros en su formación inicial generaría las limitaciones que algún docente pueda tener cuando imparte el curso de redacción si es que no las superó posteriormente.
	2. ¿Cuáles son los conocimientos teóricos de los estudios de pregrado de los docentes que pueden ser considerados valiosos para la enseñanza de producción de textos?	Si el propósito es enseñar a redactar, es necesario contar con conocimientos de gramática, ortografía y toda la teoría sobre lingüística del texto.	En pregrado, deberían haber obtenido los conocimientos teóricos sobre sintaxis, semántica, normativa, ortografía o teoría del texto. De forma más específica, deberían haber aprendido qué es un texto, cómo se estructura, sus características, tipos y estrategias explicativas o argumentativas.	Los conocimientos teóricos deben ser de gramática, ortografía y toda la teoría sobre lingüística del texto.	Los conocimientos deben ser también de sintaxis, semántica, normativa, de manera general y, de forma específica qué es un texto, cómo se estructura, sus características, tipos y estrategias explicativas o argumentativas.	En la formación inicial de los docentes es importante haber adquirido los conocimientos sobre sintaxis, semántica, normativa, ortografía y teoría lingüística sobre el texto de manera general y, de forma específica qué es un texto, cómo se estructura, sus características, tipos y estrategias explicativas o argumentativas. Lo anterior supone que es fundamental un conocimiento teórico adecuado para enseñar a redactar. Entonces, ello podría explicar que su carencia originaría algunas limitaciones para el ejercicio docente.
	3. ¿Qué estrategias metodológicas, según la carrera que estudiaron los docentes en pregrado,	Creo que todos aportan con sus experiencias metodológicas. Sin embargo, lo que he notado es que cada universidad ya tiene una metodología definida para el dictado de los cursos de redacción. Esta metodología se caracteriza por tener un espacio amplio para la producción	Considero que los docentes que estudiaron Educación tienen ventaja con sus estudios de pregrado, porque a ellos les enseñaron a enseñar. En cambio, eso no ocurre con los docentes cuya formación inicial es otra, puesto que tienen más la parte teórica y, en el camino, han debido saber pedagogía. En general, es importante conocer métodos de	Las estrategias metodológicas son orientadas a la enseñanza de la producción textual y asesoría al estudiante, como la retroalimentación.	Quienes estudiaron Educación tienen ventaja con sus estudios, porque a ellos les enseñaron a enseñar. En general, es importante conocer métodos de enseñanza y	Las estrategias metodológicas que permiten el logro del curso son los métodos de enseñanza y de aprendizaje, las estrategias para motivar a los alumnos, el diseño de instrumentos de evaluación y las formas eficaces de asesoría como la retroalimentación, así como saber los

	les permiten lograr los aprendizajes de los estudiantes en la producción de textos?	textual y asesorar al estudiante.	enseñanza y de aprendizaje, estrategias para motivar a los alumnos, diseño de instrumentos de evaluación y formas eficaces de retroalimentación, así como aspectos psicológicos del estudiante universitario joven o adulto trabajador.		de aprendizaje, estrategias para motivar a los alumnos, diseño de instrumentos de evaluación, así como aspectos psicológicos del estudiante universitario joven o del adulto trabajador.	aspectos psicológicos del estudiante universitario joven o del adulto trabajador. Por lo anterior, es fundamental el uso de estrategias metodológicas para enseñar a redactar. Entonces, su desconocimiento originaría ciertos obstáculos para enseñar a redactar.
	4. ¿Qué conocimientos tecnológicos que los docentes adquirieron en sus estudios de pregrado considera que les ayudan a lograr los aprendizajes de sus estudiantes en la producción de textos?	Mi impresión es que hay un vacío en la formación tecnológica de los futuros docentes de redacción. Las herramientas tecnológicas que los docentes usan en la enseñanza de redacción las aprenden en otros espacios.	En la Universidad, hay docentes de diferentes edades. Los hay de un promedio de 30 años hasta 70. Entonces, tienen realidades distintas. Lo ideal es que todos hayan aprendido en su formación inicial el manejo de las TICs, las herramientas tecnológicas para interactuar con los estudiantes y motivarlos con estas, el uso de plataformas virtuales o algo tan básico como es el manejo de Word, Excel y Power Point. Desafortunadamente, esto no lo manejan todos del todo bien, por lo que tienen ciertas complicaciones en el aula, por ejemplo, cuando manejan la computadora en plena clase o responden un correo con copia a todos cuando solo debían responder a quien se lo envió.	En los estudios de pregrado, no hay una adecuada formación sobre herramientas tecnológicas. Esto se tuvo que aprender posteriormente.	Dado que los docentes tienen diferentes edades, manifiestan realidades distintas. Lo ideal es que todos hayan aprendido en su formación inicial el manejo de las TICs, las herramientas tecnológicas para interactuar con los estudiantes y motivarlos con estas, el uso de plataformas virtuales o un conocimiento tan básico como es el manejo de Word, Excel y Power Point. Desafortunadamente, esto no lo manejan todos del todo bien, por lo que tienen ciertas complicaciones en el aula.	Por sus estudios de pregrado, los docentes, cuyas edades son diferentes, no tienen una adecuada formación sobre herramientas tecnológicas. Una buena parte de ellos no adquirió los aprendizajes acerca del manejo de las TICs, las herramientas tecnológicas para interactuar con los estudiantes y motivarlos con estas, el uso de plataformas virtuales o un conocimiento tan básico como es el manejo de Word, Excel y Power Point. Por lo tanto, se tuvo que aprender posteriormente. La falta de dichos conocimientos explicaría que haya mucha dificultad de los docentes con el manejo del entorno virtual de la universidad (subida de materiales y su organización, uso de foros, programación de tareas y evaluación en línea), con el manejo de la computadora en el dictado de clase (Power Point, Word o Excel) y con la comunicación digital con los estudiantes.
2. Analizar la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	5. Después de haber acabado los estudios en pregrado, ¿en qué capacitaciones los docentes manifiestan haber participado con respecto	Capacitaciones sobre ortografía, estrategias argumentativas, APA, metodologías sobre dictado de redacción	En la Universidad, hay docentes de diferente formación inicial. Por ejemplo, unos son quienes estudiaron Educación y otros quienes estudiaron en otras carreras (Lingüística, Literatura, Derecho, Filosofía, etc.). Los primeros, tal vez, no recibieron la teoría que se desarrolla a profundidad en las otras carreras y a los segundos les faltó la parte pedagógica, puesto que esta no es parte de su malla curricular. Entonces, cada quien debió formarse en aquello que le faltaba o necesitaba si se va a dedicar a ser docente de redacción. Sin embargo, por el currículum	Las capacitaciones de los docentes pueden darse en ortografía, estrategias argumentativas, APA y metodologías sobre dictado de redacción, entre otras.	Los docentes se capacitan según su propia especialidad de educador, lingüista, literato, abogado, filósofo, etc. o por sus intereses personales.	Aunque las capacitaciones de los docentes pueden ser relacionadas con temas de redacción o docencia: ortografía, estrategias argumentativas, APA y metodologías, estas también se orientan a la su propia especialidad de lingüista, literato, abogado, filósofo, etc. o a sus intereses personales. Por lo anterior, habría mayores dificultades en quienes no enfatizan en sus capacitaciones de labor docente durante su formación

	a la producción textual y a la docencia?		que presentan, se advierte que sus capacitaciones se orientan más a su propia especialidad o interés.			continúa y, más bien, priorizan en capacitaciones de su formación inicial como lingüista, literato, abogado, etc.
	6. ¿Los profesores cuentan con algún diplomado sobre producción textual, temas afines o docencia? Si es así, ¿sobre qué tema es?	No es común ese tipo de diplomados, pero sí he visto certificación en capacitaciones y en talleres.	Por el currículum y sus actualizaciones en el portal, se advierte que muy pocos docentes cuentan con algún diplomado de producción textual, dado que, en el mercado, esto no suele darse, o algún diplomado en docencia, puesto que no es una exigencia de la universidad. He visto que hay algunos docentes que tienen algún diplomado sobre comprensión lectora, pero más son solo capacitaciones de temas variados.	No es común encontrar docentes que cuenten con diplomados en producción textual literalmente, porque no hay una propuesta así en el mercado.	Algunos docentes cuentan con diplomados con temas relacionados a la docencia y a la producción textual: comprensión lectora, estrategias didácticas. Esto no es una exigencia de la Universidad.	Se desconoce que los docentes cuenten con diplomados en producción textual literalmente, porque no hay una propuesta así en el mercado. Lo que sí se sabe es que algunos tienen diplomados sobre temas relacionados a la docencia y a la producción textual: comprensión lectora, estrategias didácticas, porque no es una exigencia de la Universidad. Lo anterior sugeriría que la especialización sobre los diplomados en producción textual tal cual no es parte de la formación docente continua. Más bien, los pocos que cuentan con alguno es sobre un tema relacionado y es por propio interés por buscar una mejora en su formación, lo que podría repercutir positivamente en sus estudiantes.
	7. ¿Los profesores cuentan con estudios en posgrado? ¿Estos tienen relación con la producción textual o la docencia?	La mayoría cuenta con posgrado. Las orientaciones son en educación, lingüística y literatura.	En la Universidad, casi todos los docentes cuentan con maestría y unos cuantos, muy pocos, están estudiando doctorado. La maestría que estudiaron es de Educación, pero también es de propia especialidad o interés, es decir, en Literatura, Escritura Creativa, Sociología, Arte, etc. En algunos casos, no hay relación con la producción textual académica o docencia, mientras que en otro sí.	La mayoría de docentes cuenta con posgrado. Puede ser en Educación, Literatura o Lingüística.	La mayoría de docentes cuenta con maestría y algunos estudian doctorado. La orientación es a la educación, literatura, lingüística, incluso con la escritura creativa, la sociología y el arte. En parte, sí hay una relación con la producción textual o la docencia.	Casi todos los docentes cuentan con maestría y algunos estudian doctorado. Estas son con mención en Educación, Literatura, Lingüística, incluso con Escritura Creativa, Sociología y Arte. Varias tienen relación con la producción textual o la docencia, mientras que otras no. Con ello, se podría decir que los docentes buscarían tener mayor nivel en sus estudios, lo cual es importante en la formación continua. Sin embargo, no todo se orienta a la labor del docente de redacción académica, sino también al propio interés profesional, lo que podría repercutir en los estudiantes.
	8. ¿Considera que es relevante que los docentes	Sí es necesario una constante capacitación sobre la enseñanza de redacción. La universidad sí suele organizar talleres generales de capacitación vinculados con la docencia.	Sí es relevante la formación continua, tanto en producción textual como en docencia. Esto tendría que ocurrir por el mismo docente quien debería tener la necesidad de querer superarse por su bien y el de sus estudiantes. La Universidad contribuye con cursos	La formación continua de los docentes es relevante y la universidad les brinda capacitaciones generales.	Aunque la formación continua se propone de manera general y obligatoria por la Universidad a través de capacitaciones, en su	La formación continua de los docentes es relevante. Si bien la Universidad propone capacitaciones de manera general y obligatoria, en su modalidad virtual o semipresencial, también debería ser un objetivo de los

	continúen formándose en aspectos relacionados con la producción textual y la docencia? Si es así, ¿cómo la Universidad contribuye a que ello ocurra?		virtuales o semipresenciales en cada ciclo. Es obligatorio llevar por lo menos uno, pero son generales. En otras palabras, no se enfocan en las limitaciones que puede tener un docente de un curso de redacción. Por ejemplo, no hay un taller para afianzar los conocimientos sobre estrategias explicativas o argumentativas y eso que varios docentes nuevos no las manejan, o no hay un taller para la retroalimentación efectiva propiamente del curso en función de la rúbrica o el manejo estratégico de los tiempos en la clase.		modalidad virtual o semipresencial, debería ocurrir por los mismos docentes en su necesidad de querer superarse por su bien y el de sus estudiantes. Hace falta que la institución ofrezca capacitaciones más precisas a partir de las limitaciones que puedan tener los docentes de redacción.	mismos docentes en su necesidad de querer superarse por su bien y el de sus estudiantes. Además, se requieren capacitaciones más precisas a partir de las limitaciones que puedan tener los docentes de redacción. Lo anterior repercutiría en la formación continua de los docentes de redacción en función de su manejo teórico y pedagógico. Por lo tanto, afectaría de manera negativa el logro del curso con sus estudiantes, más aún si ellos no se forman por sí mismos.
	9. ¿Cómo las reuniones de trabajo en equipo o coordinación de los docentes que imparten los cursos de producción textual contribuyen a su formación continua?	Sí es productivo porque se socializan sus experiencias y conocimientos. Además, siempre hay dinámicas orientadas a pulir algunos aspectos del trabajo.	Las reuniones de trabajo son, sobre todo, para que el coordinador presente la forma de trabajo durante las sesiones de clase y las evaluaciones que se rendirán en el momento oportuno. A partir de ello, se puede generar alguna discusión para mejorar, pero varias veces ha ocurrido que las sugerencias no surten efectos y todo continúa igual. Desafortunadamente, no hay un espacio para que se contribuya con la formación continua, particularmente de los nuevos docentes o los mayores, quienes presentan más dudas. Lo ideal sería que allí se generen espacios de aprendizaje mutuo, pero no ocurre porque la reunión es una cada dos semanas por espacio de hora y media, lo cual esta se torna solo informativa. Incluso, hay docentes que no asisten por cruces de horarios o equis razones, o llegan tarde.	Es productivo en función a la información presentada y se podría generar alguna discusión sobre el trabajo para mejorarlo.	No hay un espacio que contribuya a la formación continua, particularmente de los nuevos docentes o los mayores, quienes presentan más dudas, debido a la duración de cada reunión (una cada dos semanas), a su fin informativo, y a las tardanzas o inasistencias de los docentes.	Las reuniones del curso tienen un fin informativo, más que formativo, por lo que no hay espacios que contribuyan a la formación continua de los docentes, particularmente de los nuevos o los mayores, quienes presentan más dudas. A ello se suma otras dificultades: la duración (una cada dos semanas), y las tardanzas o inasistencias de los docentes. Por lo anterior, es que no se produciría un aprendizaje mutuo de los docentes en función del logro del curso y no se llegaría a consensos, específicamente con quienes tienen ciertas limitaciones teóricas y pedagógicas, lo cual tendría efectos negativos en sus estudiantes.
3. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación de la producción textual de los estudiantes	10. ¿De qué manera los docentes contribuyen con la planificación de los textos de sus estudiantes?	Esto se logra en una etapa que se llama elaboración de esquema donde los estudiantes organizan sus ideas para la redacción de los párrafos.	Sé que a varios docentes no les alcanza el tiempo para realizar una adecuada ayuda a la planificación de los estudiantes. Sería conveniente que lean las fuentes con ellos, sobre todo, en las primeras semanas; que los ayuden a tener un objetivo lector y, a partir de esto, discriminen la información que les será útil en sus textos a través de la interacción; o que los guíen con la búsqueda de fuentes adicionales y que los orienten en la esquematización de las ideas. Sin embargo, es un tanto difícil lograr esto en menos de hora y media que dura la sesión, más aún, si los mismos docentes no planificaron, porque en ocasiones las indicaciones llegan a última	Los docentes contribuyen con la planificación mediante su ayuda en la elaboración del esquema para organizar las ideas.	Es un tanto difícil realizar una adecuada planificación con los alumnos y depende mucho del uso de estrategias de los docentes debido a los contratiempos que puedan surgir en el camino: indicaciones enviadas a los profesores con poca anticipación, desconocimiento de secuencia de trabajo,	Los docentes contribuyen con la planificación mediante su ayuda en la elaboración del esquema para organizar las ideas. Sin embargo, resulta un tanto difícil realizarla adecuadamente con los alumnos y depende mucho del uso de estrategias de los docentes debido a los contratiempos que puedan surgir en el camino: indicaciones enviadas a los profesores con poca anticipación, desconocimiento de secuencia de trabajo, tardanzas o inasistencias de los estudiantes, o falta de tiempo en la sesión.

del primer ciclo de una universidad privada de Lima			hora o no conocían la secuencia de trabajo, o no anticiparon lo que sucedería en las clases: falta de tiempo, llegada tarde de los alumnos, falta de lectura previa de los estudiantes, etc.		tardanzas o inasistencias de los estudiantes, o falta de tiempo en la sesión.	Por lo anterior, el uso de estrategias, la precisión en las indicaciones y el uso correcto de los tiempos lograría un mejor resultado en la planificación textual.
	11. ¿Qué consideran los docentes en la organización del texto de sus alumnos? ¿Cómo los ayudan a lograr este aprendizaje?	Se considera la pertinencia de las ideas y una correcta jerarquía entre ellas.	En la organización del texto, los docentes deberían considerar que haya una jerarquía adecuada de ideas en cada párrafo, ya sea de introducción, desarrollo o cierre. Previamente, se les enseña a los alumnos estas estructuras en una clase. Sin embargo, en ocasiones, no es suficiente, por lo que se debería repasar continuamente esto, dado que los estudiantes olvidan la organización de un texto y ya depende de cada docente usar estrategias eficaces que le permitan el logro del curso.	En la organización del texto, es importante la ayuda en la pertinencia de ideas y la correcta jerarquía.	La enseñanza de la organización del texto se enseña en una clase, pero depende de los docentes usar estrategias adecuadas y repasar continuamente, pues los estudiantes la pueden olvidar en el proceso.	En la organización del texto, se requiere la ayuda de los docentes en la pertinencia de ideas y la correcta jerarquía. No obstante, depende de los docentes el uso de estrategias adecuadas y el repaso continuo con los estudiantes, dado que la pueden olvidar durante el proceso. Esto involucra que el uso de estrategias adecuadas y el repaso continuo de partes de los docentes generaría un mayor logro en la organización de los textos de los estudiantes.
4. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la textualización de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	12. ¿Cuán importante es la pertinencia y la solidez de un texto para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes?	Son criterios importantes, porque determinan la calidad de un párrafo de desarrollo. Estas cualidades del texto siempre tienen un puntaje alto. Esto ayuda a los estudiantes a desarrollar sus ideas con cierto nivel de profundidad y a darle funcionalidad a los párrafos.	Importan mucho, puesto que la información que se utilice en el texto debe ser adecuada a la pregunta o controversia que se planteó, y suficiente para que el texto se entienda a través de estrategias argumentativas. Los docentes les enseñan esto a los alumnos en cada clase respectiva. No obstante, a veces se prefiere la cantidad a la calidad. En lugar de realizar un ejercicio bien hecho, se solicitan dos. En lugar de pedir un solo párrafo de desarrollo para que los estudiantes aprendan bien y puedan, incluso, reescribir, se les pide dos cuando no les alcanza tiempo.	La pertinencia y la solidez son importantes para el desarrollo de la información.	Los docentes ayudan a los estudiantes con la enseñanza de ciertas estrategias. Sin embargo, a veces, se prefiere la cantidad a la calidad, lo que dificulta que se aprenda bien y falte tiempo.	La pertinencia y la solidez son importantes para el desarrollo de la información. Por ese motivo, los docentes ayudan a sus estudiantes con la enseñanza de ciertas estrategias. Sin embargo, a veces, se prefiere la cantidad a la calidad cuando se solicita un producto textual, lo que dificulta que se aprenda bien y falte tiempo. Lo anterior involucra que, para que haya mayores logros en la pertinencia y la solidez de los textos de los estudiantes, se requeriría enseñar adecuadamente las estrategias de argumentación y solicitar productos textuales, con preferencia de la calidad sobre la cantidad, y según el tiempo de la clase.
	13. ¿Qué aspectos consideran los docentes en la gramática y el léxico de un texto? ¿Cómo ayudan a	En gramática que se respeten las reglas, por ejemplo, la concordancia entre el sujeto y el verbo; en léxico, básicamente la formalidad y precisión. Todo esto ayuda a los a construir oraciones con mayor claridad y precisión.	La gramática y el léxico son importantes. Se considera que haya una correcta construcción de oraciones y que las palabras usadas sean variadas y formales. Dentro del curso, no hay espacio para enseñar esto como clase. Había algunos materiales de autoaprendizaje, pero no es suficiente, puesto que muy pocos alumnos los revisan. Los docentes podrían ayudar durante la corrección grupal o con toda la sección mediante la indicación breve	En la gramática, se considera la correcta construcción de la oración, es decir, con verbo y con sentido completo. En el léxico, se espera que haya variedad y precisión.	Los docentes ayudan en la gramática y el léxico, aunque no haya un espacio oficial para esto dentro de la clase. Solo hay algunos materiales de autoaprendizaje, pero no es suficiente para lograr el aprendizaje. Incluso, se ha detectado	Los docentes ayudan en la gramática y el léxico sobre la construcción oracional, así como en la precisión y la variedad del léxico, aunque no haya un espacio oficial para ello dentro de la programación. Lo pueden realizar con disponer de algún momento para enseñar estos temas, ubicar los errores y dar alguna sugerencia. Solo hay algunos

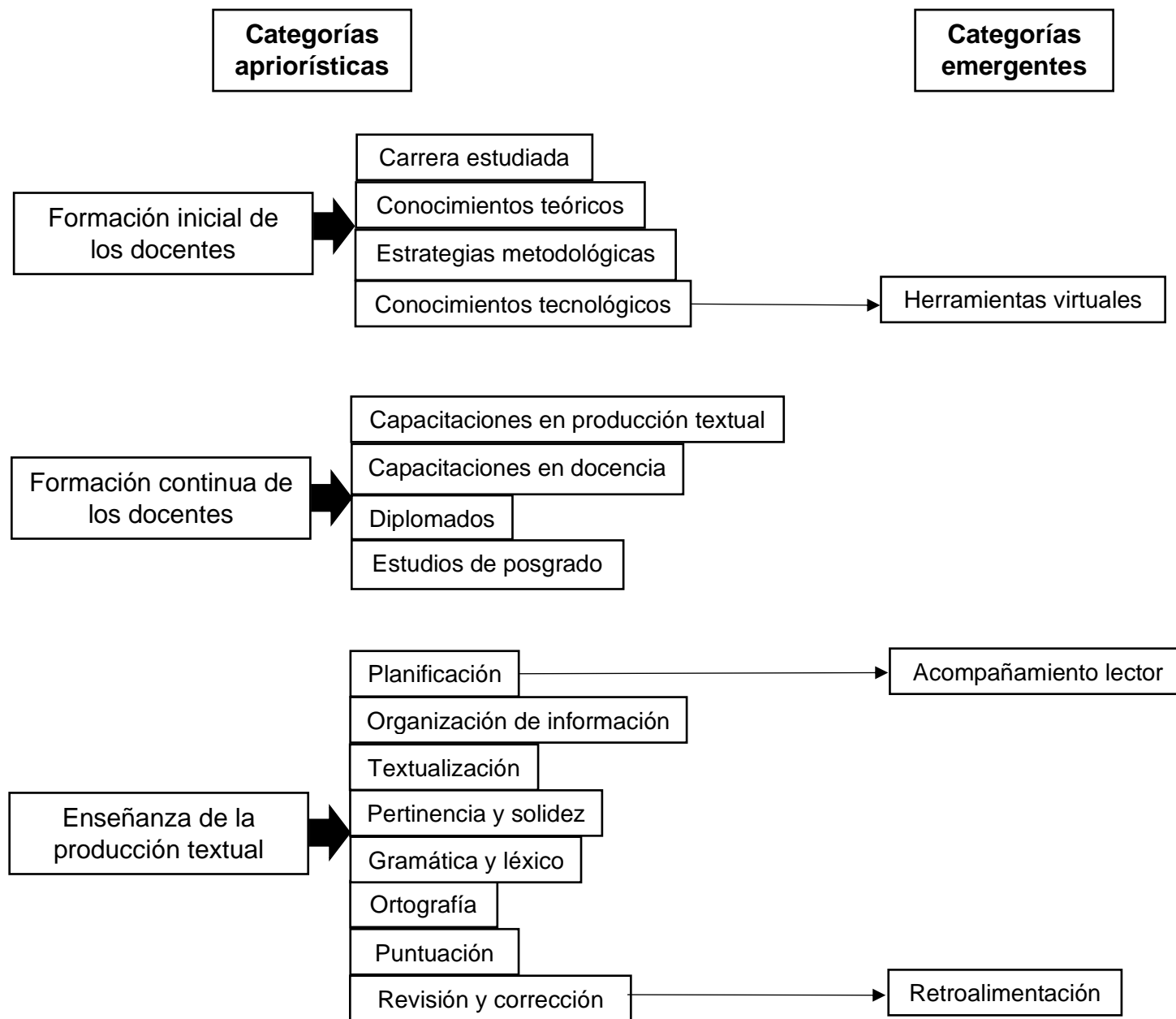
	<p>sus estudiantes en estos aspectos?</p>		<p>de cómo debería considerarse la gramática y el léxico. No obstante, en los mensajes que recibo de los docentes, veo en algunos errores de construcción oracional, por lo que tengo ciertas dudas acerca de si está trabajando bien este aspecto.</p>		<p>errores en algunos docentes sobre este tema cuando envían sus mensajes internos.</p>	<p>materiales de autoaprendizaje, pero no es suficiente para lograr el aprendizaje. Incluso, se ha detectado errores en algunos docentes sobre este tema cuando envían sus mensajes internos.</p> <p>Por lo anterior, los mayores logros en la producción textual acerca de la gramática y el léxico se conseguirían con los docentes que dominan los temas, disponen de un momento dentro de la clase para enseñarlo, marcan los errores y proponen sugerencias de corrección.</p>
	<p>14. ¿Cuán relevante para los docentes es la ortografía en la producción de textos respecto de otros criterios? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para que mejoren?</p>	<p>Siempre se toma en cuenta la ortografía. Los errores ortográficos se suelen penalizar mediante descuentos. Siempre hay un máximo de puntos negativos y, por lo general, en una calificación de 0-20 no supera los 3 puntos en contra. Esto demuestra que no es determinante para aprobar o desaprobado un curso de redacción.</p>	<p>No es tan relevante como todo lo anterior, pero sí es útil en la redacción, por lo que su valoración es, sobre todo, con descuento de puntaje. Tampoco, hay una clase puntual sobre este tema, así que los docentes ayudan como pueden o saben dentro de la corrección del texto. Les pueden marcar el error y dar propuestas de mejora.</p>	<p>La ortografía no es tan relevante como los aspectos anteriores de redacción.</p>	<p>No hay una clase sobre ese tema y solo se presentan materiales de autoaprendizaje. Depende de los docentes orientar a los estudiantes con marcas del error y propuestas de mejora.</p>	<p>La ortografía es importante, pero no es tan relevante como otros aspectos de redacción. Para su enseñanza, no hay una clase sobre ese tema y solo se presentan materiales de autoaprendizaje. Más bien, depende de los docentes orientar a los estudiantes con marcas del error y propuestas de mejora.</p> <p>Lo anterior implica que los mayores resultados sobre la ortografía de los alumnos serían de los docentes quienes, pese a que no haya una clase para ello y solo materiales de autoaprendizaje, disponen de un momento dentro de la clase para enseñarla, ubican errores y proponen sugerencias de corrección.</p>
	<p>15. ¿Qué signos de puntuación tienen mayor valor en la producción de textos para los docentes? ¿Cómo ayudan a sus estudiantes para lograr</p>	<p>Sin duda, los más importantes son el punto seguido y la coma. La razón es que están ligados a la formación de oraciones y párrafos.</p>	<p>El punto y la coma son los signos de puntuación de mayor valor. Tampoco hay una clase para trabajar esto, pero los docentes tienen que marcar los errores y decir cómo corregir. Sin embargo, en la redacción de algunos mensajes que los docentes me envían, he notado errores de puntuación, por lo que no sé muy bien si están orientando adecuadamente esto.</p>	<p>El punto y la coma son los signos de puntuación más importantes.</p>	<p>No hay una clase para trabajar estos temas dentro de la programación y solo se presentan materiales de autoaprendizaje. Los docentes pueden marcar los errores y dar alguna propuesta de corrección. No obstante, se ha detectado errores en algunos docentes sobre este tema cuando envían sus mensajes internos.</p>	<p>Aunque se sabe que los signos de puntuación más importantes son el punto y la coma, no hay un espacio oficial para su enseñanza dentro de la clase y solo se presentan materiales de autoaprendizaje. Los docentes pueden ayudar con disponer de algún momento para enseñar sus reglas, ubicar los errores y dar alguna sugerencia, aunque se ha detectado errores en algunos docentes sobre este tema cuando envían sus mensajes internos.</p> <p>Por lo anterior, los mayores logros en la producción textual acerca de los</p>



	que los empleen adecuadamente?					signos de puntuación se conseguirían con los docentes que dominan el tema, disponen de un momento dentro de la clase para enseñarlo, marcan los errores y proponen sugerencias de corrección.
5. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	16. ¿Cómo los docentes contribuyen con la revisión y la corrección de los textos de sus estudiantes?	Creo que el aporte del docente es bastante significativo, pues ayuda a identificar todos los errores y se comparten sugerencias y recomendaciones.	Los docentes entregan la primera versión de los textos de los alumnos con anotaciones y una nota referencial cuando es evaluación, y solo con anotaciones cuando es ejercicio. Sin embargo, creo que no todos retroalimentan de manera efectiva. Algunos, por ejemplo, ponen la nota directa y no hay anotaciones precisas en los textos. Son muy generales con sus sugerencias de mejora, por lo que los estudiantes pueden volver a cometer los mismos errores.	En la retroalimentación, los docentes contribuyen con anotaciones, sugerencias o recomendaciones.	No todos los docentes, realizan una retroalimentación efectiva. Unos no son precisos ni claros, por lo que los estudiantes pueden cometer el mismo error.	En la retroalimentación, los docentes contribuyen con anotaciones, sugerencias o recomendaciones. Sin embargo, no todos la realizan de manera efectiva, porque no son precisos ni claros, por lo que los estudiantes pueden cometer el mismo error. Lo anterior involucra que los mayores logros en la revisión y corrección de los textos de los estudiantes se conseguirían con los docentes que son más claros y precisos con anotaciones que colocan para identificar el error y proponer sugerencias.
	17. En las evaluaciones sobre producción textual, por lo general, ¿cuál es la nota más alta, la mínima y el promedio de los estudiantes que los docentes manifiestan obtener?	Más alta: 16; más baja: 7; promedio 13	Por lo general, la nota más alta es 17; la mínima es 7 y el promedio, 14.	La nota mínima es 7.	Por lo general, la nota más alta puede ser 16 o 17, mientras que el promedio, 13 o 14.	Por lo general, la nota más alta puede ser 16 o 17, mientras que la mínima, 7 y el promedio, 13 o 14. El promedio de 13 o 14, que corresponde a un nivel en proceso del aprendizaje de los estudiantes, podría deberse a la práctica docente relacionada con su formación.
	18. ¿Cuáles son los mayores aciertos y los mayores desaciertos que, por lo general, los docentes manifiestan	Mayores aciertos: la variedad de ideas sobre el tema, conocimientos básicos de gramática y ortografía, la flexibilidad de aprender las nuevas formas de redactar; mayores desaciertos: problemas de comprensión lectora, falta de coherencia, imprecisión léxica, construcción oracional y mal manejo de los signos de puntuación	Los mayores aciertos son la estructura del texto en el esquema, los argumentos y la redacción de la introducción. Los menores aciertos son el manejo de la información para fundamentar, la jerarquía de ideas, el uso de la estrategia, la construcción de oraciones, el uso del punto y de la coma, y la ortografía.	Entre los desaciertos, se evidencian la solidez, la jerarquización, el contenido o la explicación, así como la construcción oracional y la puntuación.	Los aciertos varían. Pueden ser conceptos básicos de gramática, la estructura en el esquema y los argumentos.	Entre los aciertos de los alumnos en sus textos, hay diferencias. Pueden ser conceptos básicos de gramática, la estructura en el esquema y los argumentos. Entre los desaciertos, se evidencian la solidez, contenido o explicación, así como la construcción oracional y la puntuación. Por lo anterior, es posible que los resultados favorables y desfavorables

	de sus estudiantes de producción de textos en sus evaluaciones?					se deban, en parte, a la práctica docente relacionada con su formación inicial y continua.
--	---	--	--	--	--	--

## Anexo 8: Categorías apriorísticas y categorías emergentes



## Anexo 9: Matriz de discusión de resultados

### Discusión del objetivo general

Objetivo general	Resultado general	Autores a favor	Autores en contra	Conclusión general
Analizar la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y su repercusión en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	<p>1. La formación inicial de los docentes es variada con respecto de la carrera que estudiaron en pregrado (Educación, Lingüística y Literatura), la universidad (UNMSM, UIGV y Federico Villarreal), y los conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos, en mayor o menor medida, que adquirieron en esa etapa. Por lo tanto, las carencias en estos conocimientos, como las características de la causalidad, el trabajo colaborativo o el manejo de una plataforma virtual, generarían las dificultades que algún docente pueda evidenciar cuando imparte el curso de redacción si es que no las superó posteriormente.</p> <p>2. La formación continua de los docentes es parecida en parte porque cuentan con diplomados (producción textual, comprensión lectora y docencia) y estudios en posgrado (maestría concluida y doctorado en curso). Sin embargo, es variada con relación de las capacitaciones tomadas por interés personal (argumentación, metodología activa, Kahoot, etc.) o aquellas recibidas como parte de la evaluación académica por la misma universidad de labores. Estas últimas no están orientadas a las dificultades de los docentes en el curso y las reuniones no son espacios que contribuyan a una formación favorable para su práctica, lo que dificultaría que esta sea conveniente, más aún, si no se capacitan por cuenta propia.</p> <p>3. La formación de los docentes repercute en la planificación de la producción textual de los estudiantes de manera desfavorable cuando</p>	<p>Molina (2017), a nivel internacional, señaló que las limitaciones que los estudiantes tienen al leer y escribir no se vinculan solo a problemas que provienen de la educación básica o a sus limitaciones particulares, sino también a la práctica docente y su formación.</p> <p>A nivel nacional, Eléspuru (2018) afirmó que los estudiantes se muestran insatisfechos con la enseñanza impartida por sus docentes, porque cada uno trabajaba a criterio personal y no había un trabajo institucional ni de equipo.</p> <p>Díaz y Hernández (2002) señalaron que, en la producción textual, el rol del docente no se debe limitar a la exposición teórica, sino a la creación de ambientes pertinentes para que sus estudiantes logren aprendizajes significativos asociados a las estrategias para fomentar una clase activa y participativa según criterios constructivistas.</p> <p>Ortiz (2015) y Hyland (2002), respectivamente, afirmaron que el educador debe tomar en cuenta el contexto global y particular de sus estudiantes, así como sus aprendizajes previos. Tiene que fomentar el diálogo que favorezca las preguntas y el cuestionamiento, así como el desarrollo de la inducción, y el pensamiento crítico y la creatividad, en forma de taller, ya sea con trabajos grupales o individuales, y con el uso de distintos materiales físicos o tecnológicos.</p>	Ninguno	La formación de los docentes que imparten un curso de redacción en una universidad privada de Lima, por lo general, es variada y repercute de manera desfavorable en la producción textual de sus estudiantes cuando desconocen ciertos aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos.

	<p>desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la estructura de un párrafo argumentativo, los recursos metodológicos para el acompañamiento lector y el uso de herramientas virtuales para abordar los conocimientos previos.</p> <p>4. La formación de los docentes repercute en la textualización de los estudiantes de manera desfavorable cuando desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la pertinencia y la solidez de la información en un texto o la construcción oracional, el método activo para la enseñanza de los temas para lograr aprendizajes significativos o el uso de herramientas virtuales de presentación como Genially o de trabajo colaborativo en línea como Google Docs.</p> <p>5. La formación de los docentes repercute en la revisión de la producción textual de los estudiantes de manera desfavorable cuando desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la unidad del texto, las estrategias de una retroalimentación efectiva como la claridad y la precisión en los comentarios, o el uso de herramientas para retroalimentar en línea en la plataforma virtual.</p>			
--	--	--	--	--

#### Discusión de objetivos específicos

Objetivos específicos	Resultados específicos	Autores a favor	Autores en contra	Conclusiones generales
1. Analizar la formación inicial de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	La formación inicial de los docentes varía en la carrera y en la universidad. Por un lado, estudiaron Educación, en primaria y general, así como Literatura y Lingüística y, por el otro, proceden de UIGV, UNMSM y Federico Villarreal (universidad particular y nacional, respectivamente).	Ries, Yanes y González-Carriedo (2016), según su investigación internacional, señalaron que una buena formación y selección de docentes es y debe convertirse en la base de cualquier sistema educacional. Pease (2018), de acuerdo con su estudio a nivel nacional, indicó que esta era orientada a una construcción social y personal de los conocimientos teórico-prácticos para ejercer la	Ninguno	La formación inicial de los docentes es variada con respecto de la carrera que estudiaron en pregrado (Educación, Lingüística y Literatura), la universidad (UNMSM, UIGV y Federico Villarreal), y los conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos, en mayor o menor medida, que adquirieron en esa etapa. Por lo tanto, las carencias en estos conocimientos, como las características de la causalidad, el trabajo

	<p>Existen diferentes niveles de profundización temática en los cursos de formación inicial llevados por los docentes. Unos tuvieron Lenguaje o Comunicación, mientras que otros estudiaron cursos más especializados como Morfosintaxis o Sintaxis, Semántica y Semiótica, o de mayor especialización como Trabajo de Campo Lingüístico y Pragmática. Existen notorias diferencias en las estrategias metodológicas aprendidas en la formación inicial para ejercer la docencia. Por un lado, algunos docentes aprendieron, en particular, el método activo, el constructivismo, y los métodos deductivo e inductivo, así como el trabajo colaborativo. Por otro lado, ciertos docentes no tuvieron ningún aprendizaje sobre ello. La formación inicial de los docentes en conocimientos tecnológicos es demasiado básica por su aprendizaje de Office o de Internet, incluso con herramientas de mínimo uso como el papelógrafo u obsoletas como las filminas. Por dicha formación, los docentes no cuentan con los conocimientos adecuados para el uso de la tecnología en su práctica, lo que no resta que, posteriormente, los hayan adquirido. Una buena parte de ellos no consiguió los aprendizajes acerca del manejo de las TICs, las herramientas tecnológicas para interactuar con los estudiantes y motivarlos con estas, y el uso de plataformas virtuales.</p>	<p>docencia a partir del desarrollo de estrategias de enseñanza relacionadas con el constructivismo. Mas (2011) afirmó que, en el ámbito universitario, debe considerarse una formación inicial que se adecúe a las necesidades de los docentes cuando se encuentra estudiando una carrera en el pregrado de la universidad, la cual puede ser en Educación, Lingüística, Literatura o Filosofía, entre otras, Khanal (2006), y Monterrosa, Benavides y Cantillo (2018), señalaron que la formación docente guarda correspondencia con el perfil profesional. Minedu (2012) indicó que la formación docente corresponde a las exigencias de la sociedad. En el caso de la formación inicial de los docentes, se considera el contexto de trabajo, el área de conocimiento, el uso de la tecnología, la cultura educativa, las características de cada curso y las capacidades de los mismos docentes, entre otros aspectos. Babu (2017) señaló que, en el ámbito universitario, el docente debería tener una mayor formación pedagógica. Sin embargo, en su gran mayoría, no la recibe para ejercer esa función, debido a que ingresó en el equipo de docentes posteriormente a la formación que tuvo de los contenidos propios de su área, lo que no garantiza su competencia docente.</p>		<p>colaborativo o el manejo de una plataforma virtual, generaría las dificultades que algún docente pueda evidenciar cuando imparte el curso de redacción si es que no las superó posteriormente.</p>
--	--	---	--	---

2. Analizar la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	<p>La mayoría de docentes tuvo por lo menos alguna capacitación sobre producción textual con respecto del texto argumentativo, la causalidad, gramática, puntuación y ortografía, entre otros.</p> <p>Una buena parte de docentes tuvo por lo menos alguna capacitación sobre docencia con complementación pedagógica o cursos como en metodología activa, competencias y trabajo colaborativo.</p> <p>La mayoría de docentes cuenta con diplomados sobre producción textual, aunque no sea común en el mercado, o temas afines como aprendizaje digital, animación a la lectura y métodos de aprendizaje.</p> <p>Casi todos los docentes cuentan con maestría y algunos estudian doctorado con mención en Educación, Literatura, Lingüística. Algunas tienen relación con la producción textual o la docencia, mientras que otras no.</p> <p>La formación continua de los docentes es relevante. Si bien la Universidad propone capacitaciones de manera general y obligatoria, es responsabilidad de los mismos docentes superarse y se requiere que estas sean más precisas a partir de las limitaciones que puedan tener en el curso. Además, las reuniones tienen un fin informativo, más que formativo, por lo que no hay espacios que contribuyan a su formación continua. A ello se suman otras dificultades: su frecuencia y duración, y las tardanzas o inasistencias de los docentes.</p>	<p>Santiago y Fonseca (2016), en su investigación internacional, señalaron que las características del buen docente relacionados con su formación se inscriben, particularmente, en su formación académica, así como en la vocación y en los valores, por lo que se requiere una adecuada y continua formación para constituirse como uno.</p> <p>Eléspuru (2018), en su estudio a nivel nacional, señaló que inicialmente los estudiantes estaban insatisfechos con la enseñanza impartida por los docentes, así como de la evaluación, en gran medida, porque cada docente trabajaba a criterio personal, es decir, sin considerar los aportes de una formación continua y debido a que no había un trabajo institucional ni de equipo.</p> <p>Martín (2015) afirmó que la formación docente es un conjunto de procesos que generan que los maestros aprenden a aprender. Por lo tanto, es fundamental sentir la necesidad de ser responsable profesional y socialmente para obtener nuevos conocimientos y destrezas de forma continua, de tal modo que optimicen su quehacer diario y fomenten una cultura profesional.</p> <p>Fandiño, Bermúdez y Varela (2016) señalaron que la formación docente constituye un proceso a largo plazo que implica que el maestro crezca y se desarrolle en su profesión.</p> <p>Gairín (2011) indicó que la formación docente tiene la finalidad de fomentar la participación e impulsar los procesos innovadores y la mejora para promover que la formación sea de calidad y, en consecuencia, haya un desarrollo profesional pertinente. Por lo tanto, deben considerarse el ser un profesional innovador, la sólida formación teórico-metodológica, la actualización permanente en los temas y materias que imparte, el ser conocedor de programas y planes de estudio, así como la capacidad para diseñar de estrategias.</p>	Ninguno	<p>La formación continua de los docentes es parecida en parte porque cuentan con diplomados (producción textual, comprensión lectora y docencia) y estudios en posgrado (maestría concluida y doctorado en curso). Sin embargo, es variada con relación de las capacitaciones tomadas por interés personal (argumentación, metodología activa, Kahoot, etc.) o aquellas recibidas como parte de la evaluación académica por la misma universidad de labores. Estas últimas no están orientadas a las dificultades de los docentes en el curso y las reuniones no son espacios que contribuyan a una formación favorable para su práctica, lo que dificultaría que esta sea conveniente, más aún, si no se capacitan por cuenta propia.</p>
3. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad	<p>Los docentes contribuyen con la planificación mediante orientaciones. Incluso, hay acompañamiento lector en algún caso. No obstante, unos son más específicos con sus orientaciones y cuentan con más recursos metodológicos frente a las indicaciones generales y a la falta de</p>	<p>Molina (2017), en su investigación en el ámbito internacional, señaló que las limitaciones que los estudiantes manifiestan al leer en la planificación no deben remitirse únicamente a problemas que provienen de la educación básica o a sus limitaciones particulares. Más bien, son muy influenciadas por la práctica docente, la cual se relaciona con su formación.</p>	Ninguno	<p>La formación de los docentes repercute en la planificación de la producción textual de los estudiantes de manera desfavorable cuando desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la estructura de un párrafo argumentativo, los recursos metodológicos para el acompañamiento lector y el uso de herramientas virtuales para abordar los</p>

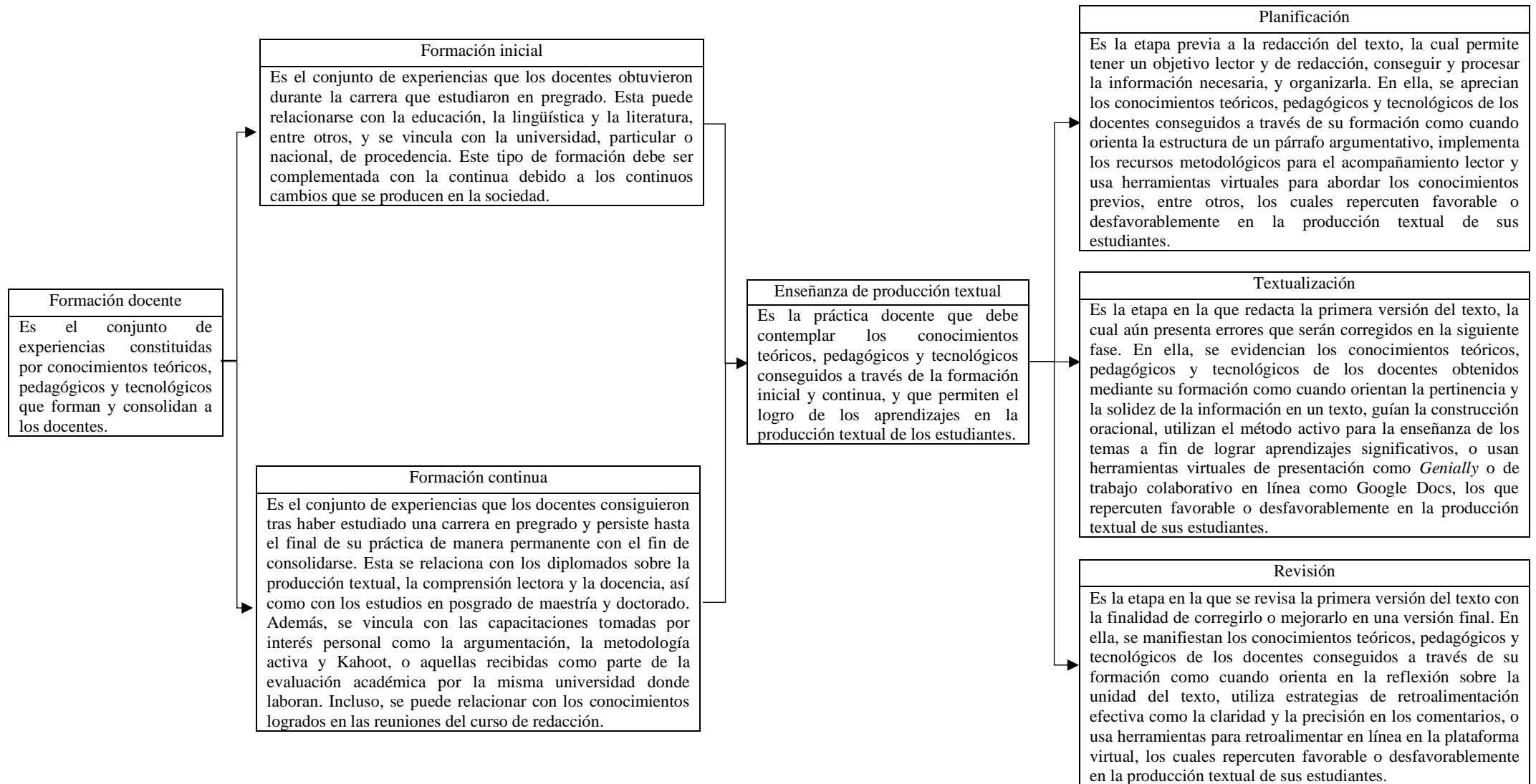
privada de Lima	<p>tiempo.</p> <p>Los docentes brindan orientaciones y guían el trabajo de organización, mediante el diálogo, en función de las partes del texto. Sin embargo, no todos las ofrecen de forma precisa.</p>	<p>Grimaldi (2016), en su estudio a nivel nacional afirmó que la capacidad pedagógica, las funciones docentes y la formación guardan una relación directa que influye en el resultado de esta etapa de redacción.</p> <p>Álvarez y Boillos (2015), Roldán y Zabaleta (2016), Al Fadda (2012), Bailey (2014), Galve (2007), Gómez (2002) e Hinostroza (1974) señalaron que la escritura es un proceso complejo que requiere de una etapa previa relacionada con el procesamiento de información y organización mediante el uso de estrategias.</p> <p>Hanna, Milošević y Pein-Weber (2016) y Montolio (2014), Cassany, Luna y Sanz (2002), y Bereiter y Scardamalia (1993) indicaron que, en la planificación, son necesarios un propósito comunicativo, buscar información confiable y procesarlas con estrategias de lectura, así como seleccionar la información adecuada y organizarla.</p> <p>Jiménez, González y Hernández (2011), Díaz y Hernández (2002), Ortiz (2015) y Hyland (2002) señalaron que los docentes deben emplear estrategias que fomenten una clase activa y participativa de los estudiantes según criterios constructivistas. Tienen que considerar su contexto global y particular, así como sus conocimientos previos, y fomentar el diálogo pertinente y preciso que favorezca las preguntas y el cuestionamiento para desarrollar la inducción, el pensamiento crítico y la creatividad con el uso de recursos físicos o tecnológicos.</p>		conocimientos previos.
4. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la textualización de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	<p>Existen dos formas con las que los docentes contribuyen con la pertinencia y solidez del texto de sus estudiantes. Si bien es con recomendaciones, por ejemplo, sobre qué información se podría colocar o dónde encontrarla en fuentes, y correcciones, algunos son más precisos que otros.</p> <p>Los docentes enfatizan en la construcción correcta de la oración y el uso del léxico formal variado, así como otros temas como ortografía y puntuación, corrigen, a veces con microclases, y dan indicaciones. Sin embargo, unos son más generales y</p>	<p>O'Brien, Marken y Petrey (2016), a nivel internacional, en su estudio sobre las percepciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la redacción en la Eastern Kentucky University, afirmaron que se necesitan estrategias de instrucción para apoyar la escritura académica y que el desarrollo de los hábitos de un escritor estructurado se logra según las condiciones en la construcción de las actividades que los docentes propongan.</p> <p>En el ámbito nacional, Flores (2017), con un estudio en una universidad de Lima, señaló que los estudiantes requieren pasar por un proceso reflexivo en la textualización con la ayuda adecuada de sus docentes, y con la investigación Sánchez-Nizama (2015), con su investigación</p>	Ninguno	La formación de los docentes repercute en la textualización de los estudiantes de manera desfavorable cuando desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la pertinencia y la solidez de la información en un texto o la construcción oracional, el método activo para la enseñanza de los temas para lograr aprendizajes significativos o el uso de herramientas virtuales de presentación como Genially o de trabajo colaborativo en línea como Google Docs.



	otros, más precisos.	<p>realizada en una universidad de Piura, afirmó que, cuando los estudiantes no efectúan los procesos mentales involucrados en la escritura como determinar los argumentos o tener un sustento sólido en la textualización, tienen dificultades en el desarrollo de la capacidad comunicativa, por lo que la enseñanza del docente ligada a su formación resulta fundamental.</p> <p>Schubert (2009) sostuvo que, en la textualización, se procede a redactar una primera versión del texto a partir del esquema elaborado previamente. Cassany (1989) señaló que la redacción del texto supone características propias.</p> <p>Según Álvarez y Boillos (2015), las características del texto se vinculan con la ortografía, la puntuación, la estructura, la construcción de oraciones y el estilo.</p> <p>Martin (1989) afirmó que la conexión es una característica fundamental del texto.</p> <p>Elbow (2008) señaló que la textualización se realiza de manera creativa y libre, pero que constituye una práctica instruccional.</p> <p>Autores como Hayes (1996), y Díaz y Hernández (2002) afirmaron que es importante que los docentes incluyan componentes motivacionales en su instrucción y la generación de ambientes convenientes para que sus estudiantes logren aprendizajes significativos en un marco constructivista.</p> <p>Hyland (2002) sostuvo que buena parte de la clase debe tener la forma de taller con trabajos grupales o individuales y con el uso de distintos materiales físicos o tecnológicos.</p>		
5. Analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima	<p>Los docentes contribuyen con anotaciones, sugerencias o recomendaciones. Sin embargo, no todos la realizan de manera efectiva, porque algunos no son precisos ni claros.</p> <p>Los aciertos de los alumnos en sus textos, hay diferencias. Pueden ser conceptos básicos de gramática, la estructura en el esquema y los argumentos. Entre los desaciertos, se evidencian la solidez, contenido o explicación, así como la construcción oracional y la puntuación, por lo que</p>	<p>Mendoza, Escobar y Boza (2018), en el ámbito internacional, realizaron un estudio sobre el rol del docente universitario y el desarrollo de la escritura académica en una universidad de Ecuador. Ellos afirmaron que no había una preocupación de todos los docentes acerca de su labor y que existía un desconocimiento del rol que desempeña la escritura académica dentro de la universidad, por lo cual persistían los errores de escritura.</p> <p>González y Cutanda (2017), en una investigación en España, trataron la formación continua de los docentes, y su incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes., señalaron que</p>	Ninguna	La formación de los docentes repercute en la revisión de la producción textual de los estudiantes de manera desfavorable cuando desconocen aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos de esta etapa como la unidad del texto, las estrategias de una retroalimentación efectiva como la claridad y la precisión en los comentarios, o el uso de herramientas para retroalimentar en línea en la plataforma virtual.

	<p>es posible que los resultados favorables y desfavorables se deban, en parte, a la práctica docente relacionada con su formación inicial y continua.</p>	<p>esta formación definitivamente es un factor que influye, como las creencias y la motivación. Además, su resultado es positivo cuando se enfoca en la metodología sin descuidar otros aspectos como los contenidos, la evaluación o los recursos.</p> <p>En el ámbito nacional, Flores (2017) y Sánchez-Nizama (2015), cuyos estudios se realizaron en una universidad de Lima y de Piura, respectivamente, sostuvieron que producir un texto implica que los estudiantes pasen por un proceso reflexivo cuando efectúen la revisión del texto, por lo que es fundamental que identifiquen sus aciertos y desaciertos con ayuda de sus docentes.</p> <p>Gardner (1985) abordó la existencia de procesos y subprocesos en su enfoque sobre la producción textual en el marco de la psicología cognitiva.</p> <p>Grabe y Kaplan (1996), y Flower y Hayes (1984) manifestaron que uno de esos procesos es la revisión, la cual se relaciona con la retroalimentación.</p> <p>Cassany, Luna y Sanz (2002), Jumariati y Sulisty (2017), Dam-Jensen y Heine (2013), Johansson (2009) y Scinto (1986) afirmaron que es necesaria la revisión de las versiones previas bajo la supervisión adecuada, más aún, cuando el escritor es novato. Entonces, se revisa el texto, explicativo o argumentativo, y corrige según aspectos como la organización, el contenido, la pertinencia y la solidez, los aspectos gramaticales y lexicales, la ortografía y la puntuación para lograr una versión final.</p> <p>Jiménez, González y Hernández (2011), y Ortiz (2015), en base a criterios constructivistas, afirmaron que debería haber una interacción clara y precisa cuando se realice el acompañamiento de los docentes.</p>		
--	--	--	--	--

## Anexo 10: Teoría sustantiva



### Explicación de la teoría sustantiva

La formación docente es el conjunto de experiencias constituidas por aquellos conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos conseguidos por los docentes durante la carrera que estudiaron en pregrado y, posteriormente, al egresar de ella, hasta el fin de su práctica con el objetivo de constituirse y consolidarse como maestros. Su adecuada formación permitirá lograr aprendizajes significativos en las etapas de planificación, textualización y revisión de la producción textual de sus estudiantes, lo cual será favorable en todo sentido.

**La formación docente y su repercusión en la producción textual de los  
estudiantes de una universidad privada de Lima**

**Teacher training and its repercussion on the textual production of the students  
of a private university in Lima**

Hipólito C. Vilca<sup>1</sup>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú

---

<sup>1</sup> Hipólito César Vilca Panti es maestro en Educación por la Universidad César Vallejo, se desempeña como docente a tiempo completo en el área de Humanidades de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y su correo electrónico es [pchuhvil@upc.edu.pe](mailto:pchuhvil@upc.edu.pe)

## Resumen

Esta investigación surgió de la preocupación por las dificultades que presenta una cantidad significativa de estudiantes universitarios en su producción textual, aunque cuentan con docentes que les enseñan cursos de redacción. En ese sentido, se tuvo como objetivo analizar la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y su repercusión en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima. Este trabajo corresponde al enfoque cualitativo y su diseño es fenomenológico-hermenéutico. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada y el instrumento fue una guía de entrevista mediante Zoom y el formulario de Google. Se trabajó con cinco docentes que imparten un curso de redacción, un estudiante de cada uno y dos coordinadores del curso, es decir, 12 participantes en total. Como resultado se obtuvo que la formación de los docentes se corresponde con las carreras que estudiaron en pregrado, la universidad de procedencia, y los conocimientos que adquirieron en su formación inicial, así como con diplomados, estudios en posgrado, y capacitaciones de su formación continua, propias o propuestas por la misma universidad donde laboran. Su formación se manifiesta en su práctica docente durante la planificación, la textualización y la revisión, y repercute de manera desfavorable en la producción textual de sus estudiantes cuando desconocen determinados aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos.

**Palabras clave:** formación de docentes, formación inicial, formación continua, enseñanza, producción textual

## Summary

This research arose from concern about the difficulties that a significant number of university students have in their textual production, even though they have teachers who teach them writing courses. In this sense, the objective was to analyze the training of teachers who teach a writing course and its impact on the textual production of students in the first cycle of a private university in Lima. This work corresponds to the qualitative approach and its design is phenomenological-hermeneutic. The technique used was the semi-structured interview and the instrument was an interview guide using Zoom and the Google form. We worked with five teachers teaching a writing course, one student from each and two course coordinators, that is, 12 participants in total. As a result, we obtained that the training of the teachers corresponds to the careers they studied in undergraduate, the university of origin, and the knowledge they acquired in their initial training, as well as with diplomas, postgraduate studies, and training of their continuous education, own or proposed by the same university where

they work. Their training manifests itself in their teaching practice during planning, textualization and revision, and has an unfavorable effect on the textual production of their students when they are unaware of certain theoretical, pedagogical and technological aspects.

**Keywords:** teacher training, initial training, continuous training, teaching, text production

## **Introducción**

Una de las mayores capacidades que debe tener el ser humano es saber manifestar sus ideas. De lo contrario, no podría transmitir lo que piensa o siente en distintas circunstancias. Precisamente, la comunicación se encuentra muy arraigada en su vida por su naturaleza funcional y social. Sin embargo, de acuerdo con Ondrusek (2012), hace falta que las ideas puedan ser transmitidas con orden y claridad en contextos más formales como el académico o el profesional. Por consiguiente, si bien se aprende en un contexto familiar, se requiere que se consolide en el ámbito escolar o universitario a través de determinados cursos (Nilson, 2014).

Particularmente, de acuerdo con la OCDE (2016), Alemania, Grecia o México, países a nivel mundial de distinta cultura, introdujeron programas, cuya duración es de todo el día en el ámbito escolar y ofrecen una educación suplementaria. Esta incorpora cursos sobre comunicación, además de tecnología de información o idiomas, lo cual es valioso y repercutirá en el desarrollo de los estudiantes en la etapa universitaria.

En lo que respecta a América Latina, para Moyano (2018), en Argentina, se requiere dejar de pensar en la escritura universitaria como una carga de la docencia y, más bien, incorporarla al currículum o asignársela a profesores de las materias específicas a una carrera, mientras que en otros países como Colombia y Bolivia, Álvarez (2017) y Espinoza (2017), respectivamente, coinciden en que los estudiantes en la universidad podrían haber obtenido cierta información para redactar su texto, pero esta no se manifiesta en su producción, debido a que desconocen procesos como la planificación, no estructuran adecuadamente y hace falta consistencia en su desarrollo.

En Perú, según Castillo (2019), enseñar a redactar se basa en experiencias teóricas. Esto implica que, en la etapa escolar, los docentes apuntan a aspectos gramaticales de reconocimiento o clasificación de sujeto y predicado, sustantivo y verbo, entre otros, y nociones básicas de ortografía que se limitan a su aplicación en palabras u oraciones sueltas, mas no en la producción textual.

Dicho esto, el presente estudio se realizó en una universidad privada de Lima. En esta institución, dentro del área de Humanidades, se imparten cursos relacionados con la redacción, los cuales corresponden a los primeros ciclos. Aunque sus objetivos consisten en que los estudiantes logren desarrollar su producción textual, se advirtió que una parte significativa de ellos tienen ciertas dificultades durante las etapas de este proceso. Ocurre que no organizan adecuadamente la información en sus escritos cuando planifican, no desarrollan de manera sólida sus ideas ni son claros con ellas, desconocen en cierta medida el uso de estrategias explicativas o de argumentación, tienen problemas con la construcción de oraciones, emplean un lenguaje no formal, y no aplican las normas ortográficas y de puntuación convenientemente, así como que no revisan y corrigen sus textos con la reflexión y el cuidado requeridos.

Es posible que las dificultades de los estudiantes en su producción textual se deban a su falta de responsabilidad, desinterés, manejo de tiempo, faltas e inasistencias continuas a clases, o a su procedencia escolar. Sin embargo, es probable que los docentes que imparten sus cursos de redacción constituyan un factor fundamental. Es decir, si ellos no cuentan con una adecuada formación, evidente en aspectos temáticos, metodológicos y tecnológicos, difícilmente se podrá conseguir el logro esperado.

Al respecto, como antecedentes en el ámbito internacional, Mendoza, Escobar y Boza (2018) señalaron que la escritura académica no es una preocupación de todos los docentes en todos los niveles de enseñanza y que existe un desconocimiento del rol que desempeña la escritura académica dentro de la universidad, por lo que persisten errores de escritura. González y Cutanda (2017) manifestaron que la formación docente influye en el aprendizaje. Además, si esta se enfoca en la metodología para que se desarrolle la enseñanza, el resultado es positivo. Molina (2017) afirmó que las limitaciones que los estudiantes tienen al leer y escribir no deben remitirse únicamente a problemas que provienen de la educación básica o a sus limitaciones particulares. Más bien, son muy influenciadas por la práctica docente que se relaciona con su formación. Ries, Yanes y González-Carriedo (2016) manifestaron que la formación de los docentes tiene un propósito común. Por ello, una buena formación y selección de docentes debe convertirse en la base de cualquier sistema educativo. Santiago y Fonseca (2016) señalaron que las características de un “buen profesor” se inscriben en su formación académica, en su vocación y en sus valores. O'Brien, Marken y Petrey (2016) indicaron que se necesitan estrategias de instrucción para apoyar la escritura académica de los estudiantes, que ellos valoran la retroalimentación explícita de los docentes y que una experiencia de escritura exitosa abre la posibilidad de que mejoren su futuro profesional.

Por su parte, entre las antecedentes de autores peruanos, Pease (2018) señaló que, durante su formación inicial, los futuros docentes deben vivir situaciones orientadas a una construcción social y personal de los conocimientos teórico-prácticos que le permitirán ejercer la docencia. Además, se debe promover la construcción de aprendizajes y los espacios para el beneficio de los procesos de aprendizaje a partir del desarrollo de estrategias de enseñanza relacionadas con el constructivismo. Eléspuru (2018) manifestó que, inicialmente, los estudiantes se pueden sentir insatisfechos con la enseñanza impartida por los docentes, así como de la evaluación, en gran medida, porque cada docente trabaja a criterio personal, y no hay un trabajo institucional ni de equipo. Flores (2017) indicó que producir un texto implica que el estudiante pase por un proceso reflexivo frente a las acciones que debe realizar en la planificación, textualización y revisión. Grimaldi (2016) manifestó que existe una relación positiva y moderada entre la formación inicial del docente y su desempeño laboral, así como en su capacidad pedagógica, su emocionalidad, sus funciones, las relaciones interpersonales y el resultado. Sánchez-Nizama (2015) señaló que, cuando los estudiantes no realizan o completan los procesos mentales involucrados en la escritura, tienen limitaciones en el desarrollo de esta capacidad comunicativa.

En cuanto a las teorías sobre la formación docente, para Mandal (2017) esta es el cúmulo de actividades que posibilitan al maestro adquirir conocimientos, habilidades y competencias, los cuales se asocian con la carrera que estudió en alguna institución para ejercer la enseñanza. Para Martín (2015) se define como un conjunto de procesos que generan que los maestros aprenden a aprender y a comprender, a efectuar análisis de las circunstancias en las que se encuentran inmersos y a la reflexión acerca de su quehacer cotidiano y, definitivamente, a enseñar. Fandiño, Bermúdez y Varela (2016) señalaron que la formación docente constituye un proceso a largo plazo que implica oportunidades y experiencias que se planifiquen de forma sistemática a fin de impulsar que el maestro crezca y se desarrolle en su profesión. Según ello, se puede incorporar el concepto de autoformación, que se refiere a las acciones encaminadas a que el docente se mejore, se perfeccione y se desarrolle por decisión propia, así como el de heteroformación, la cual incluye las mismas acciones, pero que no las decide el mismo maestro y que, incluso, pueden ser impuestas por la universidad donde labora.

Como enfoques teóricos de la formación docente, de acuerdo con Monterrosa, Benavides y Cantillo (2018), en el siglo XVIII, la ilustración francesa promulgó que, para que la humanidad progrese, la educación se constituye como un factor fundamental. En uno de sus postulados, esta corriente definió el perfil profesional del docente como un conjunto de determinadas características personales que él debe



poseer. Algunas de ellas son una educación de gran nivel, una cultura general sólida y amplia, sabiduría, y paciencia y amor. No obstante, si bien la consideración de este conjunto de rasgos es fundamental en la práctica educativa, desde aquel siglo hasta el XXI, las exigencias son distintas y se requiere poseer otras características. Según el Minedu (2012), las profesiones evolucionaron en función con los cambios de las sociedades. Por ello, surgieron otras exigencias y necesidades en los diferentes ámbitos de la vida. Además, se requirieron conocimientos nuevos y habilidades coherentes con las nuevas formas de entendimiento del desarrollo y de cada relación existente entre los seres humanos.

De acuerdo con Gairín (2011), se debe considerar la buena preparación de los docentes, es decir, el dominio del conocimiento que transmite, que sea un profesional innovador, que no se resista al cambio, la formación sólida teórico y metodológica, la permanente actualización en los temas y cursos que imparte, que conozca programas y planes de estudio, así como la capacidad para diseñar estrategias que permitan lograr un buen resultado de aprendizaje en los estudiantes.

Según Mas (2011), en el ámbito universitario, debería considerarse una formación inicial que se adecúe a las necesidades de los docentes. Esta es aquella que adquieren cuando se encuentran estudiando una carrera en pregrado de la universidad, la cual puede ser en Educación, Lingüística o Literatura, entre otras. Asimismo, se debe considerar el contexto de trabajo, el área de conocimiento, el uso de la tecnología, las características de cada curso y las capacidades de los mismos docentes, entre otros aspectos. Por otro lado, debería considerarse una formación continua que se oriente a mejorar la práctica docente, en función del contexto educativo, y en coherencia con las necesidades de los educadores y con su formación inicial. Esta debe permitir que ellos se actualicen y especialicen con capacitaciones, diplomados o estudios de posgrado, lo cual debe posibilitar que se propongan y adopten diversas alternativas de formación.

De acuerdo con lo anterior, según Khanal (2006), la importancia de la formación docente radica en que los maestros producen otros profesionales. Su desempeño adquiere un rol fundamental para cambiar a toda la sociedad según las necesidades de un país. En ese sentido, la formación del docente universitario tiene que guardar correspondencia con el perfil que se estableció con anterioridad como referente. A su vez, Mallia (2015) indicó que la formación insuficiente de los docentes puede ser un factor sustancial para no lograr los objetivos propuestos en el área.

Sobre las teorías relacionadas con la producción textual, según Cassany (1989), la escritura es un código lingüístico independiente que, por más que se relacione con el código oral, evidencia características propias. Por ese motivo, para

Álvarez y Boillos (2015) la escritura supone todo un conjunto de aspectos situados en diferentes niveles del sistema de la lengua, es decir, la ortografía, la puntuación, la estructura, la construcción de oraciones, la redacción del texto y el estilo. Roldán y Zabaleta (2016) señalaron que, si la escritura es académica, se requiere que el autor domine gradualmente las funciones y las formas avanzadas del lenguaje. Por su parte, Al Fadda (2012) indicó que la escritura académica es una actividad mental y cognitiva, ya que es un producto de la mente. En ese sentido, se accede, se evalúa y sintetiza las palabras, ideas y opiniones de otros para desarrollar una propia voz académica. De acuerdo con Galve (2007), la producción textual es la representación a través de signos (o letras) de lo que se piensa y, como lo refirieron Castelló, Bañales y Vega (2010), involucra un conjunto de procesos cognitivos, el cual es producto de un trabajo mental.

Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2002) señalaron que la producción textual se define como una habilidad lingüística que proporciona, comunicarse de manera efectiva y coherente a quien la posee. Su dominio competente depende de la destreza y el conocimiento que se tenga de microhabilidades, los cuales incluyen aspectos mecánicos y motrices hasta los procesos más reflexivos para seleccionar la información y ordenarla, así como las estrategias cognitivas para generar ideas, revisar y reformular.

Para Hinostroza (1974) es un proceso dinámico de construcción psicomotora y cognitiva, el cual se relaciona con el actuar, aunado con las relaciones sociales y la afectividad. Por otra parte, sea cual fuese el caso de producción textual, esta involucra procesos de planificación, redacción con oraciones ordenadas, cohesionadas y con coherencia, y la revisión del texto a fin de corroborar si se expresa convenientemente la intención comunicación (Jumariati & Sulistyo, 2017).

Como enfoques teóricos de la producción de textos, en el marco del surgimiento de la psicología cognitiva, Gardner (1985) puso énfasis en ciertos principios sobre las habilidades del ser humano, los cuales son los siguientes: que es posible estudiar la mente, que existen procesos y subprocesos que componen las habilidades y que los estudiantes son capaces de formular hipótesis creativas si se enfrentan a distintas tareas, como es el caso de las habilidades lingüísticas.

Según Grabe y Kaplan (1996), los principios postulados por Gardner en el ámbito de la escritura permitieron volver a evaluar la naturaleza de este proceso y las distintas formas como es aprendida y enseñada. Siguiendo esa línea, los enfoques de la producción textual se focalizan en el descubrimiento de que el estudiante realiza y de la voz que él tiene como autor. Asimismo, se centran en el proceso de escritura, el

cual está regido por metas que incluyen subprocesos como la planificación, crucial antes de la redacción, y la retroalimentación que se efectúa con las versiones previas.

Un primer enfoque es el expresivo. En este, se sostiene que quienes escriban deben seguir sus voces e intentar expresarse con libertad. De acuerdo con Elbow (1981), esto quiere decir que existe una base biológica que genera que el sujeto realice un proceso creativo y libre, pero ese intento básicamente es una práctica instruccional. Un segundo enfoque es el cognitivo. Flower y Hayes (1984) afirmaron que es un acto guiado por metas y que los escritores con mayor experiencia redactan de manera distinta a los inexpertos por seguir más los procesos y haber desarrollado más la competencia. A su vez, este modelo tiene tres procesos principales: la planificación, la textualización y la revisión, los cuales deben ser supervisados por un control ejecutivo con más énfasis cuando el escritor es novato. A partir de lo anterior, Bereiter y Scardamalia (1993) propusieron otro modelo más consistente, ya que consideraron la comprensión de aquello que realizan los autores cuando producen el texto y las razones por las que escriben de maneras distintas. Un tercer enfoque es el cognitivo renovado. Hayes (1996) incorporó el componente afectivo. En ese sentido, los procesos cognitivos se reorganizan y se denominan de la siguiente manera: la interpretación textual, que corresponde en parte a la revisión del modelo anterior; la reflexión, que corresponde a la planificación; y la producción textual, que se refiere a elaborar el texto. Un cuarto enfoque es el social. Martin (1989) sostuvo que es necesario que la escritura enfatice la conexión entre el uso del lenguaje y el propósito social de los textos, es decir, que se utilice la escritura para comprender el mundo.

Considerando lo anterior, la enseñanza de la producción de textos se entiende como un proceso en el que el docente cumple distintas funciones y utiliza diversas estrategias según su formación inicial y continua para lograr que sus estudiantes consigan aprender a comunicar sus ideas de manera organizada, consistente y coherente por escrito. Para Jiménez, González y Hernández (2011) estas funciones se basan en diferentes perspectivas pedagógicas. Por ese motivo, esta enseñanza puede ser de transmisión de conocimientos, animación, supervisión, investigación o guía de aprendizaje. En el caso de la producción textual, el rol del docente no puede limitarse a la exposición teórica, como señalaron Díaz y Hernández (2002), sino a la creación de ambientes pertinentes para que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Ello supone que las estrategias que el docente emplee deben fomentar una clase activa y participativa de los estudiantes según criterios constructivistas.

Siguiendo a Ortiz (2015), acorde con el constructivismo, en la producción textual, el educador debe tomar en cuenta el contexto global y particular de sus estudiantes, así como sus aprendizajes previos. También, debe privilegiar su actividad

antes que la exposición, a sabiendas de que tienen distintos estilos de aprendizaje, y que su rol, según Salazar, Mendoza-Llanos y Muñoz (2020), es ser guía u orientador para construir conocimientos y habilidades. Entonces, tiene que fomentar el diálogo que favorezca las preguntas y el cuestionamiento, así como el desarrollo de la inducción, y el pensamiento crítico y la creatividad. Incluso, de acuerdo con Hyland (2002), gran parte de la clase debe tener forma de taller, ya sea con trabajos grupales o individuales, y con el uso de distintos materiales físicos o tecnológicos.

De acuerdo con Hanna, Milošević y Pein-Weber (2016), en la planificación del texto, quien pretende redactar debe tener un propósito comunicativo y saber a quién se dirigirá o será su audiencia. Además, para Montolío (2014), según el tema, son necesarios la búsqueda de información confiable y su procesamiento con estrategias de lectura. A partir de ello, debe seleccionar la información y organizarla, a modo de esquema, antes de redactar el texto. En la textualización, procede a redactar una primera versión de su texto, siguiendo el esquema que había elaborado, el cual ya contiene una jerarquía de ideas (Schubert, 2009). En la revisión, procede a revisar su texto y lo corrige según aspectos como la organización de la información, de su pertinencia y solidez, de aspectos gramaticales y lexicales, de ortografía y de puntuación. En esta última fase, podría haber recibido la ayuda de otro, a manera de retroalimentación, como un docente o algún compañero, de tal modo que pueda reescribir y tener una versión final de su texto (Dam-Jensen & Heine, 2013).

Según Johansson (2009), un texto de tipo explicativo, donde se informa, expone o explica algún hecho, o uno argumentativo, donde se sustenta una postura o se pretende persuadir, se estructura jerárquicamente en torno a un comienzo, un medio y un final. Al carecer de una estructura cronológica como puede ocurrir con los textos literarios, su producción requiere de un mayor desarrollo cognitivo (Scinto, 1986). En ese sentido, en el inicio, se contextualiza, se presenta el tema y se anticipa aquello que se tratará específicamente en el texto. En el medio, se procede a desarrollar el subtema a través de un orden jerárquico y con uso de estrategias diversas, como la definición, la causalidad, la generalización, la aclaración o la ejemplificación. En el final, se sintetiza lo tratado en el texto, y se añade algún comentario, opinión, reflexión o recomendación.

A continuación, se presentan los problemas formulados en esta investigación. El general es ¿cuál es la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y cómo esta repercute en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima? Los específicos son (a) ¿cuál es la formación inicial y la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima? y (b)

¿cómo repercute la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación, en la textualización y en la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?

Seguidamente, se presentan los objetivos de este estudio. El general es analizar la formación de los docentes que imparten un curso de redacción y su repercusión en la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima. Los específicos son (a) analizar la formación inicial y la formación continua de los docentes que imparten un curso de redacción a estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima y (b) analizar la repercusión de la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en la planificación, en la textualización y en la revisión de la producción textual de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima

## **Método**

Esta investigación corresponde al enfoque cualitativo. Según Guerrero (2016), se enfoca en explorar un limitado, pero detallado número de casos considerados esclarecedores o interesantes. Su diseño es el fenomenológico-hermenéutico. De acuerdo con Trujillo, Naranjo, Lomas y Merlo (2019), lo fenomenológico centra su interés en entender, mediante la acción subjetiva, el sentido real de los fenómenos estudiados, que está conformado por experiencias, percepciones e ideales. Por otro lado, según Van Manen (2003), citado por Ayala (2008), lo hermenéutico permite analizar, interpretar y determinar las estructuras esenciales de las experiencias estudiadas a través del análisis. Además, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es importante seleccionar un escenario, el cual sea un ambiente natural donde los participantes se desenvuelvan y no necesariamente sean una representación estadística del universo estudiado, por lo que se pueden elegir a partir del propósito del investigador.

La técnica empleada fue la entrevista. Según Bernal (2016), permite recoger información mediante una comunicación entre el entrevistador, quien plantea preguntas diseñadas a partir de sus categorías y de sus subcategorías, y el entrevistado, quien las responde en función de sus experiencias, opiniones, valores, emociones o creencias. Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), las entrevistas fueron semiestructuradas. Es decir, se basaron en una guía de entrevista como instrumento, la cual contenía preguntas ya establecidas, pero que permitió introducir otras a medida que se realizaba el diálogo a fin de conseguir más información o complementarla.

Las categorías de estudio son la formación inicial, la formación continua y la enseñanza de la producción textual. Para la primera, sus subcategorías son la carrera estudiada en pregrado, los conocimientos teóricos adquiridos, las estrategias metodológicas y los conocimientos tecnológicos. Para la segunda, son las capacitaciones específicas en producción textual y en docencia, los diplomados y los estudios de posgrado. Para la tercera, son la planificación, la textualización y la revisión, así como los aspectos relacionados con estas etapas de producción textual, es decir, la organización de la información, la pertinencia y la solidez, la gramática y el léxico, la ortografía, la puntuación y la corrección.

Esta investigación se situó en la realidad que se vive en una universidad privada de Lima durante el año 2020. Esta institución cuenta con varios años dedicados al ámbito educativo y ofrece carreras diversas entre las cuales los estudiantes de los primeros ciclos tienen cursos básicos y comunes. Algunos de ellos están relacionados con la redacción y son impartidos por profesores del área de Humanidades. En este caso, los participantes estuvieron constituidos por cinco docentes que imparten uno de esos cursos de redacción, un estudiante de cada uno y dos coordinadores del curso, es decir, 12 en total.

Vale decir que, como esta investigación es de enfoque cualitativo, se necesitó cumplir con determinados criterios del rigor científico. Por ese motivo, de acuerdo con Hidalgo (2016), se consideró la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. Además, en este estudio, se siguió el procedimiento propuesto por Van Manen (2003), citado por Ayala (2008), quien planteó las fases de descripción, interpretación, y descripción e interpretación. En la primera, dado que no se pudo tener un contacto personal con los participantes por la situación del COVID-19, se recogieron sus experiencias mediante la entrevista virtual vía Zoom y con el formulario de Google, por lo que se grabaron las respuestas y, posteriormente, se transcribieron. En la segunda, se pasó a reflexionar e interpretar la información obtenida de ellos, lo que involucró realizar un análisis temático para captar lo fundamental de dicha información y una aproximación selectiva para reconocer los significados esenciales. Asimismo, supuso el cuestionamiento a fondo mediante la reducción a fin de analizar las categorías de estudio. En la última fase, se escribió el texto según el recojo de los hallazgos de las experiencias de los participantes, y se realizó una revisión de fuentes, de tal modo que se pudo contrastar el producto de esta investigación con los estudios de otros autores y la comprensión final acerca de las categorías tratadas.

## Resultados

De acuerdo con el objetivo general sobre la formación de los docentes y su repercusión en la producción textual de los estudiantes, se encontró que esta se corresponde con las carreras que estudiaron en pregrado, la universidad de procedencia, y los conocimientos teóricos, pedagógicos y tecnológicos que adquirieron en su formación inicial, así como se relaciona con los diplomados, los estudios en posgrado y las capacitaciones propias o propuestas por la universidad donde laboran y las reuniones de curso de su formación continua. Su formación se manifiesta en su práctica docente durante la planificación, la textualización y la revisión de la producción textual a través del conocimiento o desconocimiento de ciertos aspectos teóricos, pedagógicos y tecnológicos.

Según el objetivo específico 1 sobre la formación inicial de los docentes, primero, se halló que, en pregrado, los docentes estudiaron Educación, ya sea primaria o secundaria, así como Literatura y Lingüística, y proceden de la UIGV, la UNMSM y la UNFV. Esto quiere decir que su formación inicial varía en la carrera y en la universidad. Segundo, unos tuvieron como cursos a Lenguaje en su formación inicial, mientras que otros estudiaron cursos más especializados como Morfosintaxis o Sintaxis, Semántica y Semiótica, o de mayor especialización como Trabajo de Campo Lingüístico y Pragmática. En otras palabras, existen diferentes niveles de profundización temática en los cursos de formación inicial llevados por los docentes. Tercero, algunos aprendieron, en particular, el método activo, el constructivismo, y los métodos deductivo e inductivo, así como el trabajo colaborativo, mientras que otros no tuvieron ningún aprendizaje sobre ello. Es decir, existen notorias diferencias en las estrategias metodológicas aprendidas en la formación inicial para ejercer la docencia. Cuarto, la formación inicial de los docentes en conocimientos tecnológicos es muy básica por su aprendizaje de Office o de Internet. Por dicha formación, no cuentan con los conocimientos adecuados para el uso de la tecnología en su práctica docente, lo que no implica que, posteriormente, no los hayan adquirido.

En relación con el objetivo específico 2 sobre la formación continua, primero, se encontró que la mayoría de docentes tuvo alguna capacitación acerca de producción textual con respecto del texto argumentativo, la causalidad, gramática, puntuación y ortografía, entre otros. Segundo, la mayoría tuvo alguna capacitación sobre docencia, complementación pedagógica o cursos como metodología activa, competencias y trabajo colaborativo. Tercero, algunos cuentan con diplomados sobre producción textual, aunque no sea tan común, o temas afines como aprendizaje digital, animación a la lectura y métodos de aprendizaje. Cuarto, casi todos estudiaron una maestría, mientras que algunos siguen algún doctorado con mención en Educación, Literatura,

Lingüística. Algunos de estos estudios en posgrado no tienen relación con la producción textual o la docencia. Quinto, la formación continua para todos los participantes es relevante. Sin embargo, se evidenció que, si bien la Universidad propone capacitaciones de manera general y obligatoria, una parte de los docentes no las lleva a cabo externamente como debiera con el fin de superarse. Incluso, las que se imparten en la misma institución no son precisas a partir de las dificultades que puedan presentar los docentes en el curso de redacción. Además, como las reuniones tienen un fin informativo, más que formativo, no hay espacios convenientes que contribuyan a este tipo de formación, más aún si existen dificultades como su frecuencia quincenal y duración breve, o las tardanzas e inasistencias de los docentes a estas.

De acuerdo con el objetivo específico 3 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la planificación de la producción textual de sus estudiantes, por un lado, se halló que contribuyen con la etapa previa a la redacción de la primera versión de los textos mediante orientaciones con el procesamiento de la información como la búsqueda de fuentes adicionales. Incluso, hay acompañamiento lector en ciertos casos. No obstante, se hizo notorio que unos son más específicos con sus orientaciones y cuentan con mayores recursos metodológicos sobre la forma de abordar esta etapa y ante la falta de tiempo para que se realice la clase. Por otro lado, los docentes brindan orientaciones y guían el trabajo de la organización del texto, lo cual involucra tratar la estructura, la jerarquía y la relación de ideas, a través del diálogo. Sin embargo, se evidenció que no todos las ofrecen de forma precisa, lo que repercute en los aciertos y desaciertos que presentan los estudiantes, no solamente en esta etapa de planificación, sino en la siguiente que es la textualización.

Según el objetivo específico 4 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la textualización de la producción textual de sus estudiantes, primero, se encontró que contribuyen con la pertinencia y la solidez de la información para la explicación o fundamentación. Si bien es con recomendaciones, por ejemplo, sobre qué información se podría colocar en el texto o dónde encontrarla en fuentes confiables, así como con correcciones, unos son más precisos en manifestarlas o anotarlas que otros. Segundo, fue notorio que los docentes enfatizan en la construcción correcta de la oración según sus características, la conexión entre estas y el léxico formal variado, así como en otros temas relacionados con la ortografía y la puntuación. Incluso, hay quienes imparten microclases, dado que algunos de estos temas no se encuentran en la programación, y brindan indicaciones de cómo subsanar los errores. No obstante, unos son más generales y otros, más precisos cuando los manifiestan.



En relación con el objetivo específico 5 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la revisión de la producción textual de sus estudiantes, se halló que contribuyen con anotaciones o recomendaciones para que los alumnos adviertan sus aciertos o desaciertos en la redacción de la primera versión de sus textos y, posteriormente, los corrijan y reescriban. Sin embargo, no todos la realizan de manera efectiva, porque a algunos les hace falta precisión y claridad para manifestarlas, sean orales, escritas con marcas y anotaciones, o mediante las herramientas tecnológicas de la plataforma virtual. Lo anterior se contrastó con la diferencia de aciertos que tienen los estudiantes en sus textos, los cuales pueden relacionarse con conceptos básicos de gramática, la estructura en el esquema y los argumentos, y con los desaciertos que se vinculan con la pertinencia, la solidez o la explicación, así como con la construcción oracional y la puntuación.

## **Discusión**

Los resultados del objetivo general sobre la formación de los docentes y su repercusión en la producción textual de los estudiantes coinciden con los antecedentes. A nivel internacional, Molina (2017) señaló que las limitaciones que los estudiantes tienen al leer y escribir no se vinculan solo a problemas que provienen de la educación básica o a sus limitaciones particulares, sino también a la práctica docente y su formación. A nivel nacional, Eléspuru (2018) afirmó que los estudiantes se muestran insatisfechos con la enseñanza impartida por sus docentes, porque cada uno trabajaba a criterio personal y no había un trabajo institucional ni de equipo.

Además, estos resultados concuerdan con los aportes teóricos de este estudio. Díaz y Hernández (2002) señalaron que, en la producción textual, el rol del docente no se debe limitar a la exposición teórica, sino a la creación de ambientes pertinentes para que sus estudiantes logren aprendizajes significativos asociados a las estrategias para fomentar una clase activa y participativa según criterios constructivistas. Por su parte, Ortiz (2015) y Hyland (2002), afirmaron, respectivamente, que el educador debe tomar en cuenta el contexto global y particular de sus estudiantes, así como sus aprendizajes previos. Tiene que fomentar el diálogo que favorezca las preguntas y el cuestionamiento, así como el desarrollo de la inducción, y el pensamiento crítico y la creatividad, en forma de taller, ya sea con trabajos grupales o individuales, y con el uso de distintos materiales físicos o tecnológicos.

Los resultados del objetivo específico 1 sobre la formación inicial de los docentes concuerdan con los antecedentes. A nivel internacional, Ries, Yanes y González-Carriedo (2016) señalaron que una buena formación y selección de docentes debe convertirse en la base de cualquier sistema educacional. A nivel

nacional, Pease (2018) indicó que la formación inicial debe orientarse a una construcción social y personal de los conocimientos teórico-prácticos para ejercer la docencia a partir del desarrollo de estrategias de enseñanza relacionadas con el constructivismo.

Asimismo, estos resultados se relacionan con el soporte teórico de esta investigación. Mas (2011) afirmó que, en la universidad, debe considerarse una formación inicial que se adecúe a las necesidades de los docentes cuando se encuentra estudiando una carrera en pregrado y en correspondencia con el perfil profesional de acuerdo con autores como Khanal (2006), y Monterrosa, Benavides y Cantillo (2018), así como a las exigencias de la sociedad según el Minedu (2012). Se debe considerar el contexto de trabajo, el área de conocimiento, el uso de la tecnología, la cultura educativa, las características de cada curso y las capacidades de los mismos docentes, entre otros aspectos. Por otra parte, Mandal (2017) señaló que, en el ámbito universitario, el docente debería tener una mayor formación pedagógica.

Los resultados del objetivo específico 2 sobre la formación continua coinciden con los antecedentes. A nivel internacional, Santiago y Fonseca (2016) señalaron que las características del buen docente se inscriben, particularmente, en su formación académica, por lo que se requiere una adecuada y continua formación para constituirse como uno. Además, Eléspuru (2018) indicó que inicialmente los estudiantes estaban insatisfechos con la enseñanza impartida por los docentes, así como de la evaluación, en gran medida, porque cada docente trabajaba sin considerar los aportes de una formación continua y debido a que no había un trabajo institucional ni de equipo.

También, concuerdan con el sustento teórico de este estudio. Martín (2015) afirmó que la formación docente es un conjunto de procesos que generan que los maestros aprenden a aprender. Por lo tanto, es fundamental sentir la necesidad de ser responsable profesional y socialmente para obtener nuevos conocimientos y destrezas de forma continua, de tal modo que optimicen su quehacer diario y fomenten una cultura profesional. Además, Fandiño, Bermúdez y Varela (2016) señalaron que la formación docente constituye un proceso a largo plazo que implica que el maestro crezca y se desarrolle en su profesión. Gairín (2011) manifestó que tiene la finalidad de fomentar la participación e impulsar los procesos innovadores y la mejora para promover que la formación sea de calidad y, en consecuencia, haya un desarrollo profesional pertinente. Por ello, se deben considerar la innovación y la no resistencia al cambio, la formación sólida teórico y metodológica, la actualización constante en los temas abordados, el conocimiento de planes de estudio, así como la capacidad para diseñar estrategias que logren un buen resultado de aprendizaje en los estudiantes.

Los resultados del objetivo específico 3 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la planificación de la producción textual de sus estudiantes coinciden con los antecedentes. A nivel internacional, Molina (2017) señaló que las limitaciones que los estudiantes manifiestan al leer en la planificación no deben remitirse únicamente a problemas que provienen de la educación básica o a sus limitaciones particulares. Más bien, son muy influenciadas por la práctica docente, la cual se relaciona con su formación. A nivel nacional, Grimaldi (2016) afirmó que la capacidad pedagógica, las funciones docentes y la formación guardan una relación directa que influye en el resultado de esta etapa de redacción.

Además, concuerdan con el sustento teórico de esta investigación. Álvarez y Boillos (2015), Roldán y Zabaleta (2016), Al Fadda (2012), Galve (2007), Gómez (2002) e Hinostroza (1974) señalaron que la escritura es un proceso complejo que requiere de una etapa previa relacionada con el procesamiento de información y organización mediante el uso de estrategias. En ese sentido, como lo indicaron Hanna, Milošević y Pein-Weber (2016) y Montolio (2014), Cassany, Luna y Sanz (2002), y Bereiter y Scardamalia (1993), en la planificación, son necesarios un propósito comunicativo, buscar información confiable y procesarlas con estrategias de lectura, así como seleccionar la información adecuada y organizarla. Por ello, según Jiménez, González y Hernández (2011), Díaz y Hernández (2002), Ortiz (2015), Salazar, Mendoza-Llanos y Muñoz (2020), y Hyland (2002), los docentes deben emplear estrategias que fomenten una clase activa y participativa de los estudiantes según criterios constructivistas. Tienen que considerar su contexto global y particular, así como sus conocimientos previos, y fomentar el diálogo pertinente y preciso que favorezca las preguntas y el cuestionamiento para desarrollar la inducción, el pensamiento crítico y la creatividad con el uso de recursos físicos o tecnológicos.

Los resultados del objetivo específico 4 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la textualización de la producción textual de sus estudiantes coinciden con los antecedentes. A nivel internacional, O'Brien, Marken y Petrey (2016) afirmaron que se necesitan estrategias de instrucción para apoyar la escritura académica y que el desarrollo de los hábitos de un escritor estructurado se logra según las condiciones en la construcción de las actividades que los docentes propongan. Además, en el ámbito nacional, Flores (2017) señaló que los estudiantes requieren pasar por un proceso reflexivo en la textualización con la ayuda adecuada de sus docentes. Por su parte, Sánchez-Nizama (2015) afirmó que, cuando los alumnos no efectúan los procesos mentales involucrados en la escritura como determinar los argumentos o tener un sustento sólido en la textualización, tienen dificultades en el desarrollo de la

capacidad comunicativa, por lo que la enseñanza del docente, la cual está ligada a su formación, resulta fundamental.

También, concuerdan con el soporte teórico de este estudio. Schubert (2009) sostuvo que, en la textualización, se procede a redactar una primera versión del texto a partir del esquema elaborado previamente. Cassany (1989) señaló que la redacción del texto supone características propias. Álvarez y Boillos (2015) manifestaron que estas se vinculan con la ortografía, la puntuación, la estructura y la construcción de oraciones y, como lo señalaron Martín (1989), y Jumariati y Sulistyó (2017), con conexión y coherencia, las cuales se realizan de manera creativa, en palabras de Elbow (1981), pero que constituyen una práctica instruccional. Por ello, autores como Hayes (1996), y Díaz y Hernández (2002), afirmaron que los docentes deben incluir componentes motivacionales en su instrucción y generar ambientes convenientes para que sus estudiantes logren aprendizajes significativos en un marco constructivista. Inclusive, siguiendo a Hyland (2002), buena parte de la clase debe tener la forma de taller con trabajos grupales o individuales y con el uso de materiales físicos o tecnológicos.

Los resultados del objetivo específico 5 sobre la repercusión de la formación de los docentes en la revisión de la producción textual de sus estudiantes coinciden con los antecedentes. A nivel internacional, Mendoza, Escobar y Boza (2018) afirmaron que no había una preocupación de todos los docentes sobre su labor y que existía un desconocimiento del rol que desempeña la escritura académica dentro de la universidad, por lo que persistían los errores de escritura. Por otro lado, González y Cutanda (2017) señalaron que la formación es un factor que influye. Además, su resultado es positivo cuando se enfoca en la metodología sin descuidar otros aspectos como los contenidos o los recursos. En el ámbito nacional, respectivamente, Flores (2017) y Sánchez-Nizama (2015) sostuvieron que producir un texto implica que los estudiantes pasen por un proceso reflexivo cuando efectúen la revisión del texto, por lo que es fundamental identificar los aciertos y desaciertos con ayuda de los docentes.

Además, estos resultados concuerdan con el sustento teórico de esta investigación. Gardner (1985) abordó la existencia de procesos y subprocesos en su enfoque sobre la producción textual en el marco de la psicología cognitiva. Grabe y Kaplan (1996), y Flower y Hayes (1984) manifestaron que uno de esos procesos es la revisión, la cual se relaciona con la retroalimentación. Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2002), Jumariati y Sulistyó (2017), Dam-Jensen y Heine (2013), Johansson (2009) y Scinto (1986) afirmaron que es necesaria la revisión de las versiones previas bajo la supervisión adecuada, más aún, cuando el escritor es novato. Entonces, se revisa el texto, explicativo o argumentativo, y corrige según aspectos como la

organización, el contenido, la pertinencia y la solidez, los aspectos gramaticales y lexicales, la ortografía y la puntuación para lograr una versión final. Por ello, según Jiménez, González y Hernández (2011), y Ortiz (2015), en base a criterios constructivistas, debería haber una interacción clara y precisa cuando se realice el acompañamiento de los docentes.

Por todo lo anterior, se concluye que la formación de los docentes que imparten un curso de redacción en una universidad privada de Lima, por lo general, es variada y repercute de manera desfavorable en la planificación, en la textualización y en la revisión de la producción textual de sus estudiantes cuando desconocen determinados aspectos teóricos, como la estructura de un párrafo argumentativo, las estrategias argumentativas o la construcción oracional; pedagógicos, como los recursos metodológicos para el acompañamiento lector, el método activo para lograr aprendizajes significativos o las estrategias de una retroalimentación efectiva; y tecnológicos, como el uso de herramientas virtuales para abordar los conocimientos previos, el uso de herramientas virtuales de presentación o para el trabajo colaborativo en línea, o el manejo de plataformas virtuales.

## Referencias

- Al Fadda, H. (2012). Difficulties in Academic Writing: From the Perspective of King Saud University Postgraduate Students. *English Language Teaching*, 5(3), 123-130. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n3p123>
- Álvarez, M. & Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. Recuperado de <https://cutt.ly/eflITis>
- Álvarez, Y. (2017). *Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la escritura del español en la Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Un estudio exploratorio*. (Tesis de doctorado, Universidad de Jaén, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=151894>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación: administración, humanidades y ciencias sociales*. (4.ª ed.). Colombia: Pearson.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, E. (2019). *Aula virtual en expresión oral y escrita en estudiantes de pregrado*. (Tesis de doctorado, UCV, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/DfllSag>
- Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000015.pdf>
- Dam-Jensen, H. & Heine, C. (2013). Writing and Translation Process Research: Bridging the Gap. *Journal of Writing Research*, 5(1): 89-101. doi: 10.17239/jowr-2013.05.01.4.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Eléspuru F. (2018). *La competencia comunicativa desde el enfoque socioformativo en el plan curricular de las Escuelas Profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura – 2017*. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Piura, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unp.edu.pe/handle/UNP/1571>
- Elbow, P. (1981). *Writing with power*. Oxford: Oxford University Press.
- Espinoza, F. (2017). Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA. *Revista del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 3(1), 79-87. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1\\_a08.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1_a08.pdf)
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. & Varela, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47(1), 38-63. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/741/1267>
- Flores, C. (2017). *Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana-2015*. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1480>
- Flower, L. & Hayes, J. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1(1), 120-160. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0741088384001001006>
- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y escritura*. Madrid: EOS.

- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108. Recuperado de <https://cutt.ly/2fllKv9>
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- González, M. & Cutanda, M. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado: Revista del currículum y formación del profesorado*, 21(3), 103-122. Recuperado de <https://cutt.ly/qfllLPu>
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.
- Grimaldi, C. (2016). *Formación inicial del docente y el desempeño laboral de los docentes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, 2016*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú).
- Hanna, R., Milošević, J. & Pein-Weber, C. (2016). Writing vs. translating. Dimensions of text production in comparison. In R. Muñoz Martín, *Reembedding Translation Process Research*, 47–68. Amsterdam: Benjamins. Recuperado de <https://doi.org/10.1075/btl.128.03ris>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levy, C. & Ransdell, S. (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación; Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, L. (2016). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 5(1-2), 225-243. Recuperado de <https://cutt.ly/QfllZSM>
- Hinostroza, B. (1974). *Cómo producir un texto dialógico*. Arequipa: Cruz del Sur.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Jiménez, Y, González, M. & Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13, 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121730002>
- Johansson, V. (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech*. (Tesis de doctorado, Lund University, Suecia). Recuperado de <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5221582/1487260.pdf>

- Jumariati, J. & Sulisty, G. H. (2017). Problem-Based Writing Instruction: Its Effect on Students' Skills in Argumentative Writing. *Arab World English Journal*, 8(2). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.6>
- Khanal, J. R. (2006). Trained Teachers and Teacher Training: A Research Study. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 120-129. Recuperado de <https://cutt.ly/LfllXnM>
- Mallia, J. (2015). Developing a Teaching and Teacher-training Rationale for Academic Writing in English. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 6(2), 3-16. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2834372>
- Mandal, R. B. (2017). Implementation of the Teacher Training for Classroom Management. *Academic Voices: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 50-54. Recuperado de <https://doi.org/10.3126/av.v7i0.21370>
- Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337-349. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100020>
- Martin, J. (1989). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Mendoza, E., Escobar, H. & Boza, J. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Revista Didasc@lia: D&E*, 9(2), 81-92. Recuperado de <https://n9.cl/0odn>
- Minedu (2012). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Molina, M. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. Recuperado de <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>
- Monterrosa, A., Benavides, E. & Cantillo, A. (2018). *Anotaciones acerca del Perfil Profesional del Docente*. En Encolombia. Recuperado de <https://cutt.ly/Ofll3YA>
- Montolío, E. (2014). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Planeta.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Delta*. 34(1), 253-267. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>



- Nilson, L. B. (2014). *The secret of self-regulated learning. Faculty Focus*. Recuperado de [www.facultyfocus.com](http://www.facultyfocus.com)
- O'Brien, S., Marken, D. & Petrey, K. (2016). Student Perceptions of Scholarly Writing. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4(3), 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1253>
- OECD (2016). *Low-Performing Students Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/low-performing-students-9789264250246-en.htm>
- Ondrusek, A. L. (2012). What the research reveals about graduate students' writing skills: A literature review. *Journal of Education for Library and Information Science Education*, 53(3), 176-188. Recuperado de <https://cutt.ly/8fll8Sy>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110. doi: 10.17163/soph.n19.2015.04
- Pease, M. (2018). *El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima*. (Tesis de maestría, PUCP, Perú).
- Ries, F., Yanes, C. M. & González-Carriedo, R. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 16, 2029-2054. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.184>
- Roldán, L., & Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(42), 27-38. Recuperado de <https://cutt.ly/ofll4ct>
- Salazar, M., Mendoza-Llanos, R. & Muñoz, Y. (2020). Impacto diferenciado del tiempo de formación universitaria según institución de educación media en el desarrollo de habilidades sociales. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e416. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.416>
- Sánchez-Nizama, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos*. (Tesis de maestría, Universidad de Piura, Perú). Recuperado de <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2272>
- Santiago, R. & Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Revista Edetania*, 50(1), 191-208. Recuperado de <https://cutt.ly/jfll6L9>
- Scinto, L. (1986). *Written language and psychological development*. New York: Academic Press
- Schubert, K. (2009). Positioning Translation in Technical Communication Studies. *The Journal of Specialised Translation*, 11(1), 17-30. Recuperado de [http://www.jostrans.org/issue11/art\\_schubert.pdf](http://www.jostrans.org/issue11/art_schubert.pdf)

Trujillo, C., Naranjo, M., Lomas, K. & Merlo, M. (2019). *Investigación Cualitativa. Epistemología, consentimiento informado, entrevistas en profundidad*. Ibarra: Editorial UTN.

## Anexo 12: Correo de respuesta por haber enviado el artículo científico a Propósitos y Representaciones

Outlook

Buscar

Mensaje nuevo

Responder | Eliminar | Archivo | No deseado | Limpiar | Mover a | Categorizar | Posponer

Favoritos

Carpetas

Bandeja de entrada

Correo no deseado 2

Borradores

Elementos enviados

Scheduled

Elementos eliminados 248

Archive

Notas

Archivo

Borradores\_0

Buzón de salida

cesar

Conversation Hist...

Actualizar a Microsoft 365 con Características de Outlook Premium

[pyr] [pyr] Acuse de recibo de envío | Propósitos y Representaciones

JS

Jorge Rodríguez Sosa <propositosyrepresentaciones@usil.edu.pe>  
Jue 16/07/2020 17:22  
Para: Usted

El siguiente mensaje es enviado de parte de Propósitos y Representaciones. Reciban un cordial saludo. Hipólito César Vilca Panti:

Apreciado/a investigador/a,

Gracias por someter su manuscrito intitulado "La formación docente y su repercusión en la producción textual de los estudiantes de una universidad privada de Lima" a Propósitos y Representaciones, revista de psicología educativa.

A través de nuestro sistema de gestión editorial en línea, Ud. podrá iniciar sesión en el sitio web de la revista en cualquier momento y realizar un seguimiento del estado y progreso de su manuscrito durante el proceso editorial.

URL del manuscrito:  
<http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/author/submission/569>  
Nombre de usuario/a: cesarvilca

Le recordamos incluir en ID de sumisión de tres dígitos que aparece al final del URL de manuscrito en toda correspondencia con nosotros.

En caso de dudas, contacte al correo de la revista o al contacto de soporte.

Gracias por elegir esta revista para publicar su investigación.

Jorge Rodríguez Sosa  
Propósitos y Representaciones  
Propósitos y Representaciones  
Revista de psicología educativa | Journal of Educational Psychology  
ISSN 2310-4635 (En línea), 2307-7999 (Impreso)